Avaliação e sociedade

a negociação como caminho

Robinson Moreira Tenório
Marcos Antonio Vieira
(orgs.)

Avaliação e Sociedade

A negociação como caminho

Avaliação e Sociedade
A negociação como caminho

Robinson Moreira Tenório
Marcos Antonio Vieira
Organizadores

Salvador | 2009

PREFÁCIO

EPISTEMOLOGIA E AVALIAÇÃO: RITOS, CAMINHOS E DESCAMINHOS...

Os desafios de prefaciar uma obra coletiva são diversos. Inicialmente, pela complexidade de apresentar produções coletivas que refletem dimensões teóricas, epistemológicas e formativas no campo da avaliação e suas significações por parte do Grupo de Pesquisa, que ao publicizar suas produções, cunha eixos que circunscrevem a consolidação das pesquisas, suas bases epistemológicas, aportes institucionais e sociais da avaliação.

Em seguida, emerge a tentativa de sistematizar apropriações dos conceitos operadores construídos pelo grupo e o esforço de destacar princípios norteadores do trabalho desenvolvido, centrando-se no intercâmbio de experiências, proposições teóricas que mobilizam os trabalhos empreendidos, a consolidação de uma rede de investigação, a ampliação das concepções e práticas da avaliação, para além do espaço escolar, tendo em vista a partilha de acontecimentos, ritos, caminhos e descaminhos da avaliação no contexto social.

As interfaces entre "avaliação e sociedade", como inspiração para o título do livro e a utilização da metáfora "a negociação como caminho", são fecundas e nos remete as diferentes trajetórias de pesquisa-formação como fundantes para outras compreensões sobre possíveis ritos, outros caminhos e a aprendizagem dos descaminhos que a avaliação tem nos apresentado na contemporaneidade.

É deste lugar e com as dimensões experienciais da vida acadêmica cotidiana, que poderemos percorrer os textos do livro, na tentativa de fazer emergir aproximações teórico-metodológicas, superando-as numa perspectiva eminentemente vinculada a avaliação da aprendizagem, mas sim, aos caminhos postos em suas múltiplas relações entre a educação, as práticas avaliativas e a sociedade, em estreita relação com os possíveis percursos da vida humana, negociando-os. Esse é um dos olhares que o livro nos instiga, na tentativa de ampliar a concepção de avaliação, para além do diagnóstico e do controle, mas como uma tomada de decisão.

O presente livro centra-se na análise da avaliação no contexto do sistema educacional e das práticas de formação, organizado pelo "Grupo de Avaliação", da linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, a partir da interface entre seus diferentes colaboradores e a singularidade dos objetos de estudos, que circunscrevem múltiplos olhares sobre a avaliação, com ênfase no aprofundamento de aspectos epistemológicos e contextuais da gestão e práticas avaliativas forjadas na contemporaneidade.

Os capítulos apresentados buscam verticalizar perspectivas teóricas da 'gestão num sistema de avaliação' e de modelos implementados no campo educacional brasileiro. A pluralidade de abordagens sobre a avaliação e o *corpus* de análise referendado evidenciam olhares entrecruzados sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, políticas de ações afirmativas, apreciações sobre experiências avaliativas em diferentes cursos superiores da UFBA (Odontologia, Secretariado, Ensino de Ciências na modalidade de EAD), bem como em outras instituições, com ênfase numa diversificação de base de dados ou sobre a representação de alunos, no que concerne a aprendizagem no ensino superior.

A pertinência da abordagem utilizada, a diversidade da temática, a densidade e qualidade teórico-metodológica do trabalho apresentado, contribuirão para a ampliação das investigações sobre avaliação na Bahia/Brasil, seus impactos em diferentes áreas do conhecimento, remetendo-as ao sujeito da experiência numa práxis relacional.

O trabalho proposto destaca-se pela “curiosidade epistemológica” que apresenta, ao romper com a lógica unilateral que tem se estabelecido a avaliação, abrindo possibilidades e negociações para os caminhos e rumos da avaliação no contexto atual. Os textos aqui apresentados oferecem aos pesquisadores contribuições significativas para as práticas de formação, pesquisas e novas negociações sobre a avaliação e a sociedade na contemporaneidade.

Salvador, 11 de fevereiro de 2009.

Elizeu Clementino de Souza

Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade / UNEB
Coordenador do GRAFHO/PPGEduC/UNEB/CNPq

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Paulo Freire, na Pedagogia da Autonomia, reconhece que não há diferença entre ingenuidade e criticidade, mas uma superação. O fazer da experiência, que provoca a curiosidade ingênua que, continuando sendo curiosidade, se metodiza e criticiza, tornando-se uma curiosidade epistemológica[1]. A curiosidade, ingênua e epistemológica, são leitos férteis para educar, conforme palavras de Freire. Nesse ambiente de curiosidade, ora ingênua, ora epistemológica, um conceito, pouco a pouco, foi tomando espaço nas mentes e corações de pessoas interessadas e preocupadas com os passos da educação, formação, desenvolvimento social no Brasil. Trata-se do conceito Avaliação.

Foi em 2002 que essa curiosidade mais intensamente incomodou algumas pessoas, e com o objetivo de aprofundar os aspectos conceituais sobre a avaliação é que foi criado o "Grupo de Avaliação", que integra a linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Nesse momento, avaliação, para o grupo formado, passou a ser um meio de cura, a *phronesis*, o saber que visa o equilíbrio.

Aprofundar conceitos sobre o tema significou primeiramente desmistificar a ideia corrente, no senso comum, de que a avaliação se restringe apenas aos aspectos da aprendizagem, assim ampliando a discussão para a avaliação educacional no seu sentido lato.

A concepção do Grupo de Avaliação ocorre na compreensão da importância da avaliação para as diversas áreas da atividade humana, cujas contribuições incluem a aferição, o diagnóstico, o controle e a tomada de decisão de maneira negociada com vistas a produzir mudanças efetivas, melhorias de processos em organizações em geral e marcadamente nas organizações educacionais. Seus princípios norteadores podem ser assim

descritos: a troca de experiências entre os participantes, que propicia o enriquecimento individual e coletivo; a formação de uma rede de conhecimentos; o entendimento da avaliação como um conceito amplo que envolve não somente a avaliação educacional; criação e uso das estratégias participativas de avaliação; a produção como forma de disseminar o debate no campo da avaliação; a autonomia do grupo e a colaboração no desenvolvimento dos produtos; reflexão sobre os trabalhos realizados.

Em 2007, com o intuito de acompanhar os avanços teóricos e metodológicos relacionados à avaliação, o grupo se renova, caracterizando-se, também, como um grupo de produção, contando com 41 integrantes: professores, alunos regulares, candidatos ao mestrado e doutorado, convidados, graduandos, especialistas, mestres e doutores, de origens acadêmicas diversas, formando um grupo multidisciplinar. Nessa ocasião, o grupo foi estruturado em cinco subgrupos, a saber: Avaliação Institucional, Avaliação Social, Avaliação de Competências, Projeto Avaliação e Gestão e Projeto Editorial.

Como produto coletivo, o grupo iniciou a construção de um dicionário enciclopédico sobre conceitos relacionados à avaliação, o qual tem a pretensão de se tornar uma obra de referência para o trabalho de pesquisa e estudos em avaliação. Atualmente, o Grupo de Avaliação desenvolve projetos junto à Fapesb, ao Sebrae, parcerias com universidades nacionais e estrangeiras e tem produzido inúmeras publicações em revistas, congressos, anais. Em junho de 2008, organizou o I Seminário Interno de Pesquisa do Grupo de Avaliação.

Durante o I Seminário, o grupo apresentou de forma sistemática o grande volume de produção acadêmica do último ano e foi lançado mais um desafio: compilar e publicar na forma de livro as produções. Os trabalhos a seguir, artigos, ensaios, pensamentos com sotaques de estatísticos, economistas, administradores, músicos, matemáticos, falam em apenas uma língua: avaliação. Avaliação com responsabilidade, critério, rigor metodológico, pensamento crítico. Estes artigos representam uma parcela, um primeiro volume.

A seguir, um breve resumo dos textos que compõem o livro:

Heike Schmitz, Rivailda Silveira Nunes de Argollo e Robinson Moreira Tenório elaboram o texto **Governança e gestão num sistema de avaliação da educação superior**, que se propõe a contribuir para o aperfeiçoamento da gestão pública, analisando a governança e gestão de um sistema de avaliação, especificamente, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O objetivo é compreender a governança do Sinaes, que constitui a política pública de avaliação da Educação Superior. Para tanto, questiona-se: qual a concepção desse modelo de sistema de avaliação da educação superior? As estratégias de avaliação, especificamente no que se refere à gestão e governança, se constituem em respostas às demandas do novo papel do Estado na orientação das políticas? Utilizou-se como matriz de análise o modelo da Nova Governança Pública, que destaca um mix de governança interligando o Setor Público, o Setor Privado e Sociedade Civil, com suas próprias lógicas de gestão: controle, concorrência e negociação. Ao identificar, nessa análise, as possibilidades e desafios a serem enfrentados, considera que o Sinaes, na forma como se dispõe no arcabouço legal, poderá se efetivar como uma política exitosa no campo educacional e subsidiar futuras discussões sobre sistemas de avaliação de políticas públicas em outras áreas.

Dyane Brito Reis e Robinson Moreira Tenório assinam o texto **Cotas e estratégias de permanência no ensino superior**, que discute que, após o ingresso na Universidade, apresenta-se a questão da permanência, tanto em nível material (subsistência) quanto simbólico. Nesse trabalho, busca-se refletir sobre a ideia de permanência na Universidade, entendendo o estudante cotista como o/a jovem negro/a que precisa garantir a permanência na Universidade, tendo que lidar com questões tais como: a preparação insuficiente na escola básica, a falta de recursos materiais e a discriminação racial (em que pese o fato de que em muitos cursos a presença de negros, mesmo após o sistema de cotas, ainda é muito pequena). Nesse contexto, entram em cena as estratégias e articulações. As estratégias de permanência podem passar por formas de relações inter-raciais, interpessoais ou intergrupais, de conflito ou mesmo de cooperação, já que o universo simbólico sobre a questão racial não é completamente homogêneo. Este

trabalho – que é parte de uma pesquisa em curso na UFBA – busca trazer à tona reflexões e dados de pesquisa empírica sobre as políticas públicas de acesso e permanência no ensino superior e as estratégias educativas.

Mariângela Silva de Matos e Robinson Moreira Tenório produzem o artigo intitulado **Avaliação das condições de oferta de cursos de odontologia realizada pelo MEC. Experiência de uma faculdade pública no período de 1998 a 2007**. Ao considerarem o atual contexto das políticas públicas para o ensino superior no Brasil, discutem a proposta de avaliação das condições de oferta do curso de Odontologia e analisam os resultados alcançados por uma faculdade pública da região Nordeste, Com base na literatura consultada e na análise de documentos disponíveis no Colegiado do Curso e na Pró-Reitoria de Graduação da instituição estudada, consideram que a avaliação é um instrumento indispensável para o aprimoramento da educação superior no Brasil e, mais particularmente, para os cursos de Odontologia, objeto da nossa análise. Entretanto, face às dificuldades que as instituições públicas enfrentam no sentido de implementar as melhorias sugeridas palas comissões de avaliação, é questionável o valor desse processo avaliativo quando desvinculado de políticas públicas que, de posse desses resultados, venham a incentivar e implementar as mudanças necessárias para a melhoria das condições de oferta dos cursos.

Ana Cristina Muniz Décia e Robinson Moreira Tenório assinam o texto intitulado **Avaliação educacional no ensino superior: uma discussão sobre a gestão da proposta pedagógica do curso de Secretariado da UFBA na perspectiva da avaliação formativa**, que é um ensaio que tem como interesse de estudo a discussão sobre a Gestão da Proposta Pedagógica da Graduação em Secretariado da UFBA na abordagem da avaliação formativa, tendo como objeto de reflexão a efetividade do projeto pedagógico do curso a partir do pressuposto de que a avaliação, como elemento da gestão, pode contribuir para a sua efetiva melhoria. A avaliação formativa, por suas características, mostra-se uma abordagem adequada e um caminho viável neste estudo.

Rosineide Pereira Mubarack Garcia, em seu texto **Avaliação técnica e pedagógica dos cursos de ensino de ciência à distância no Brasil,** discute a crescente influência da ciência, aliada ao avanço das tecnologias de informação e comunicação na sociedade contemporânea, e como ela promove mudanças sucessivas na sociedade e na cultura, causando impactos sobre quase todos os campos do agir humano e do saber social, sobretudo, nas relações entre ciência, educação, sociedade e trabalho. As tecnologias têm permitido o aprimoramento dos cursos a distância nas mais diferentes áreas do saber, inclusive em nível de educação superior, criando novas possibilidades metodológicas e organizacionais, disponibilizando uma multiplicidade de ambientes para fins didáticos, favoráveis para a construção e socialização de conhecimento. Com base nesse cenário brasileiro, foi desenvolvida, no período de 2001 a 2003, uma investigação que contemplou os aspectos da dimensão técnica e pedagógica de cursos na modalidade a distância, refletindo sobre seus indicadores de qualidade. Neste sentido, o presente artigo tem como princípio socializar os resultados da avaliação técnica e pedagógica dos cursos de ensino de ciência à distância à luz do seguinte problema: qual é a caracterização técnica e pedagógica do ensino de ciência nos cursos de graduação a distância, credenciados pela Secretaria de Educação do Ensino Superior (SESu/MEC), na web brasileira. A presente investigação evidenciou a necessidade de se buscar alguns referenciais técnicos e pedagógicos de avaliação para o ensino de ciências a distância no Brasil a serem adotadas pelas universidades que se propõem a oferecer cursos de educação superior a distância, com qualidade e responsabilidade social, buscando um melhor redimensionamento das ações para as possíveis tomadas de decisão, em prol de uma educação que agregue estratégias metodológicas, conforme as reais necessidades do sistema educacional brasileiro.

Maria Aparecida da Silva Modesto e Rivailda Silveira Nunes de Argollo escreveram o trabalho **Avaliação institucional do Cefet-BA: diversidade institucional num sistema diversificado**, relatando a Avaliação Institucional do Cefet-BA, segundo o Sinaes. A despeito de o Sinaes ser uma proposta relevante de avaliação do sistema da educação superior,

demonstra fragilidades, notadamente, no caso dos Cefets. A experiência indica que a diversidade institucional do Cefet-BA, que oferta diferentes modalidades de ensino, não pode prescindir de avaliar o todo, realizando uma auto-avaliação apenas da educação superior, pois assim estaria fragmentando a sua missão e projetos institucionais e, por conseguinte, seu perfil de atuação perante a sociedade.

Jair Sampaio Soares Junior e Rogério Hermida Quintella escreveram o texto **Descoberta de conhecimento em bases de dados públicas: uma proposta de estruturação metodológica**, nele, os autores discutem como o mundo contemporâneo assiste ao crescimento acentuado de dois fenômenos: a difusão das tecnologias digitais e o crescimento das condições de pobreza. A humanidade, hoje, gera e armazena dados e informações em uma velocidade (ainda?) até recentemente inimaginável. Nesse trabalho, analisa-se a transformação de dados públicos em conhecimento de valor social, por meio do uso da Descoberta de Conhecimento em Bases de Dados (DCBD), com dois objetivos principais: criar uma proposta para utilização da DCBD em bases de dados públicas e demonstrar que o uso desta metodologia pode gerar conhecimento útil a políticas de combate à pobreza. A partir de uma reflexão teórico-metodológica, foi elaborado um modelo completo de KDD. Este modelo foi, então, aplicado na mineração de dados domiciliares coletados pelo Ibge no censo de 2000. Nesse processo, o fenômeno da pobreza foi tratado por meio de abordagens heurística e estatística, resultando em uma representação multidimensional baseada nas características dos domicílios e de seus moradores.

Lielson Antônio de Almeida Coelho e Uaçaí de Magalhães Lopes escreveram o artigo **Avaliação dos impactos decorrentes da implantação da estratégia de desenvolvimento local, integrado e sustentável em municípios baianos: esboço de uma metodologia singular de trabalho.** Nesse artigo, os autores esboçam uma proposta de metodologia voltada para avaliar os resultados de uma política publica concebida para promover o desenvolvimento municipal, nos termos da concepção do Programa de Desenvolvimento Local, Integrado e Sustentável (PDLIS). Para avaliar os resultados do Programa, foi desenvolvido um modelo metodológico levando

em conta a inserção espacial do município e os principais atores envolvidos no processo em termos dos residentes locais, pessoal técnico e residentes nos municípios vizinhos, tendo as informações necessárias à avaliação sido produzidas através de entrevistas em profundidade. Foi realizada uma experiência preliminar em Novo Horizonte, na Bahia, e os resultados obtidos comprovam a ocorrência de uma serie de mudanças qualitativas e quantitativas no município, demonstrando assim a importância do PDLIS como instrumento de combate à pobreza e às desigualdades sociais e fortalecendo o significado deste programa como efetivo instrumento de desenvolvimento.

Marcos Antonio Vieira e Robinson Moreira Tenório escreveram o texto **Avaliação em educação como hermenêutica à luz de argumentos possíveis entre Sartre e Freire**, que discute o conceito de Guba e Lincoln denominado de Quarta Geração de Avaliação. Essa nova geração é centrada na negociação, ou seja, segundo a perspectiva dos autores significa operar sob uma perspectiva construtivista através do que eles chamam de ciclo hermenêutico. Tal proposta, apesar de contar com quase 20 anos de (apresentada?) publicação, tem sido (tema?) central em diversas discussões e propostas de melhoria de modelos de avaliação. Portanto, visando a concordância com tal perspectiva, o artigo teve como objetivo trazer argumentos que corroborem e sustentem a perspectiva que entende hermenêutica como natureza da avaliação em educação. Os autores escolhidos, Sartre e Freire, a despeito de uma possível desvinculação ideológica entre os mesmos, promovem pistas esclarecedoras a respeito de pontos tangentes sobre hermenêutica quando analisam a percepção do ser no mundo. As noções que explicam a relação sujeito e mundo como mera apreensão de fatos vêm cada vez mais sendo discutidas por teóricos da pesquisa e avaliação. O desafio tem sido enxergar o homem como ser que se escolhe, o que perverte a noção de avaliação como juízo de valor de uma realidade dada.

Cristiane Santos Brito e José Albertino de Carvalho Lordelo escreveram **Avaliação da aprendizagem no ensino superior: uma visão do aluno**, um estudo que teve como objetivo analisar e comparar percepções sobre a

Avaliação da Aprendizagem dos alunos de três cursos de licenciatura da Universidade Federal da Bahia. O resultado da investigação proporcionou reflexões acerca dos métodos da avaliação no ensino do terceiro grau, sobre a formação do futuro docente em relação à sua prática avaliativa e a necessidade de envolver os estudantes nas decisões do seu processo avaliativo.

Clarissa Bittencourt, Marcos Antonio Vieira e Robinson Moreira Tenório escreveram a experiência **Avaliação de desempenho e a esquecida dimensão social das pessoas nas organizações: estudo de caso em uma empresa petroquímica e a metáfora de uma rede neural como modelo proposto integrador**, nesse artigo, foi apresentado o resultado de uma pesquisa sobre avaliação de competências realizada entre 2005 e 2007 em uma empresa multinacional da Bahia. Durante a pesquisa, foi constatado que o modelo de avaliação de desempenho baseado em competência acaba se tornando uma adaptação ao modelo de posto de trabalho. Contrapondo os autores pesquisados ao estudo de caso analisado observamos que, apesar do modelo de avaliação de competências aplicado ser bem estruturado, utilizá-lo como avaliação de desempenho para ranquear empregados apenas confirma que a perspectiva dos gestores é fortemente influenciada por modelos de gestão como de posto de trabalho. Assim, é proposta, no final do artigo, a metáfora da rede neural, onde o trabalhador é visto como elemento de uma complexa rede de conexões estabelecidas nas relações sociais empresariais.

Os textos são frutos de experiências acadêmicas mas, principalmente, relacionais, trazem consigo o esforço, rigor, amizade, conflito, esperança e madrugadas acordadas. No final, o grupo descobriu o caminho da sinergia, do sorriso, das palavras que não aceitam qualquer mundo de qualquer forma. O mundo que se deseja, aquele que construímos e defendemos, não é um qualquer. Não se pode falar de avaliação negociada, participativa, reveladora sem uma atitude radical de ver a si e o outro como seres em construção mediatizados pelo mundo, assumindo as palavras de Paulo Freire como mote e alma do Grupo de Avaliação. Por conseguinte, desejamos ao leitor o espanto, aquele momento que nos torna críticos. O mesmo espanto que nos assaltou, sequestrando-nos de uma geração para outra. Desejamos

ao leitor que as palavras aqui impressas, palavras estudadas e vividas, posicionem como nos posicionaram, mas que abram caminhos e descaminhos. Que os levem a outras gerações a respeito de tema avaliação.

Setembro de 2008,
Robinson Moreira Tenório
Marcos Antonio Vieira
Organizadores

Notas

1 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

Heike Schmitz | Rivailda Silveira Nunes de Argollo
Robinson Moreira Tenório

Governança e gestão num sistema de avaliação da educação superior

Introdução

Nas últimas décadas, a governança tem sido de amplo interesse em diversas áreas. O conceito tem centralidade nas reformas da administração pública, que imprimem um novo papel para o Estado, ao lado de uma gestão transparente e compartilhada pelo Setor Público, pelo Setor Privado e pela Sociedade Civil.

Nesse contexto, a expansão da educação superior, cuja oferta é responsabilidade do Estado e demais esferas da sociedade, carece de regulação, supervisão e avaliação. Justifica-se, assim, um modelo de avaliação que possibilite ao Estado o controle regulatório e da qualidade dos serviços ofertados. Na educação brasileira, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) surge neste contexto de mudanças.

O propósito deste trabalho é compreender a governança desse sistema. Para tanto, questiona: Qual é a concepção desse modelo de sistema de avaliação da educação superior? As estratégias de avaliação, especificamente no que se refere à gestão e governança, constituem-se em respostas às demandas do papel do Estado na orientação das políticas? Para responder, busca-se como matriz de análise o modelo da Nova Governança Pública, identificando as possibilidades e os desafios a serem enfrentados que se apresentam nessa análise.

Em primeiro lugar, apresenta-se a compreensão dos conceitos governança e gestão, para, em seguida, analisar o papel da avaliação dentro das abordagens apresentadas e analisar, com o exemplo empírico, se as exigências formuladas nesses constructos teóricos também se manifestam na prática política.

Governança e gestão

As transformações nas administrações públicas aliadas às suas tendências empresariais ocasionaram uma mudança no papel do Estado.

Na abordagem da Nova Governança Pública, o novo papel consiste em: O Estado assume sua função de governar através de regulamento das relações entre o setor público e o setor privado, como também com o Terceiro Setor. Esse constructo teórico promete, baseado na cooperação entre setor público, setor privado e terceiro setor, soluções para uma governabilidade de uma sociedade complexa, para o financiamento de políticas públicas e para sua legitimidade (KISSLER; HEIDEMANN, 2004, p. 2-3).

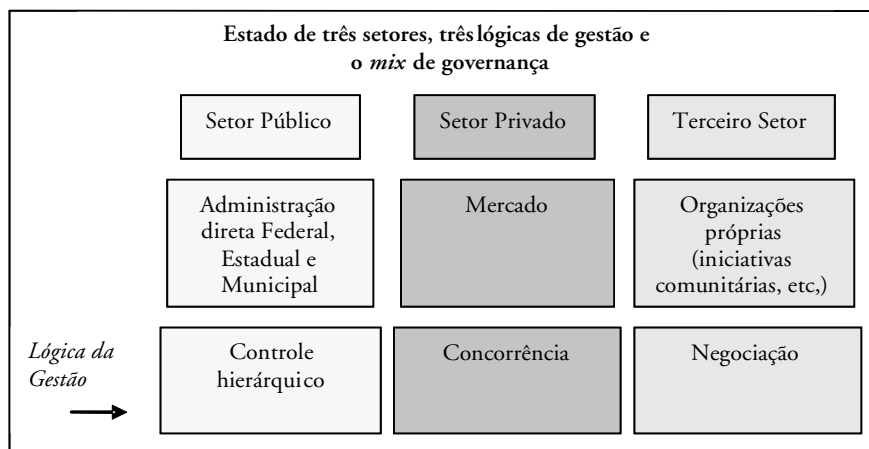
Compreende-se, nesse contexto, a governança como

> uma nova geração de reformas administrativas e de Estado que têm como objeto a ação conjunta, levada a efeito de forma eficaz, transparente e compartilhada, pelo Estado, pelas empresas e pela sociedade civil, visando uma solução inovadora dos problemas sociais e criando possibilidades e chances de um desenvolvimento futuro sustentável para todos os participantes (LÖFFER, 2001 apud KISSLER; HEIDEMANN, 2004, p. 3)

O entrelaçamento dos três setores implica que a antiga visão de uma gestão hierárquica está sendo substituída por um *mix* de gestões, como mostra o diagrama abaixo.

Diagrama 1 - Estado de três setores, três lógicas de gestão e o mix de governança.

Estado de três setores, três lógicas de gestão e o *mix* de governança

	Setor Público	Setor Privado	Terceiro Setor
	Administração direta Federal, Estadual e Municipal	Mercado	Organizações próprias (iniciativas comunitárias, etc,)
Lógica da Gestão →	Controle hierárquico	Concorrência	Negociação

Fonte: Elaborado a partir de Kissler e Heidemann (2004)

Essa cooperação entre três setores "engloba tanto o trabalho conjunto de atores públicos, comunitários e privados, como também novas formas de transferência de serviços para grupos privados e comunitários" (KISSLER; HEIDEMANN, 2004, p. 4). A ação gerencial se torna uma gestão em rede de *stakeholders*, isto é, prefeitura, administração, associações, clubes, empresas, cidadãos, entre outros.

O Estado, antigamente visto como produtor do bem público, transforma-se em um Estado que garante a produção do bem público. Através de redes interorganizacionais, acontecem cooperações entre Estado e cidadão, Estado e empresas, Estado e ONGs, ou seja, o Estado entra em cooperação tanto com o setor privado quanto com o terceiro setor. Em vez de privatizar, ele estabelece parcerias. Dessa maneira, mantêm-se três lógicas na sociedade: a lógica própria do Estado, com seu controle hierárquico; a lógica do setor privado, com o mecanismo da concorrência; e a lógica do terceiro setor, baseada em negociação.

Nesta visão, então, o Estado tradicional se transforma

> - de um Estado **de serviço**, produtor do bem público, para um Estado que serve de garantia à produção do bem público;
>
> - de um Estado **ativo**, provedor solitário do bem público, para um Estado **ativador** que aciona e coordena outros atores a produzir para ele;
>
> - de um Estado **dirigente** ou **gestor** para um Estado **cooperativo** que produz o bem público em conjunto com outros atores [grifos dos autores] (KISSLER; HEIDEMANN, 2004, p. 4-5).

Cooperações significam um aumento da capacidade do indivíduo que participa, mas, por outro lado, implicam sempre certa limitação da sua autonomia individual. Por isso, o modelo da Nova Governança Pública reconhece como condições favoráveis a existência de regras, de transparência e, finalmente, da conduta cooperativa das pessoas dentro das instituições que estão envolvidas em determinada política. Em outras palavras, não basta apenas que o representante oficial mostre disposição à cooperação com outros setores e no encontro com os representantes deles. Também os

membros da instituição que ele representa precisam manter uma conduta cooperativa. O *mix* de gestão, dentro da abordagem da Nova Governança Pública, aponta a necessidade da cooperação interna e da autogestão.

A autogestão, ao lado dos conceitos privatização, terceirização e parcerias público-privadas, torna-se palavra-chave. Ela se baseia em negociação, comunicação e confiança. O Estado abre espaço tanto no campo social quanto no econômico e no político, para que os parceiros façam sua autogestão, que exige certa flexibilidade e um processo permanente e transparente de aprendizagem entre os participantes; uma condução; coordenação e, finalmente, uma confiança mútua.

Nesse momento, parece oportuno esclarecer melhor o que se compreende por governo e gestão. Governar pode ser entendido como o processo geral de execução do poder político. Esse processo é indissociável da questão de gestão. Conforme Mayntz (1987, p. 92), gerir se limita a uma parte do processo de governar, isto é, a dimensão da sua realização. Gerir, nesse contexto, refere-se à realização técnico-temática da política.[1] Compreende-se aqui a gestão, porém, como responsabilidade que abrange as tarefas da formulação de objetivos, a identificação de estratégias eficazes e eficientes e, principalmente, adequadas à situação real, da implantação das estratégias e da avaliação. Comparando com a construção de uma casa, pode-se imaginar o governo como arquiteto, que decide sobre o projeto que será implantado, e o gestor como engenheiro, responsável direto pela execução. Isso, no entanto, não significa necessariamente que a política decide e a gestão apenas operacionaliza as decisões. Trata-se mais de decisões distintas, como reporta Luhmann (1971), que distingue entre o sistema político, que formula as premissas de decisões, e a gestão, que toma as decisões concretas, como mostra o seguinte exemplo:

Supondo que foi estabelecida uma nova lei que proíbe jogar lixo em rios com o objetivo de diminuir a poluição do meio ambiente. Através da política procura-se aumentar a consciência ecológica das empresas industriais. Uma empresa respeita a política e não joga mais o seu lixo no rio. No entanto, ela o leva a um país vizinho para lá se livrar dele. A lei, ou seja, a política foi respeitada. O meio ambiente, no entanto, ainda é poluído,

pois a empresa não mudou a sua forma de produção. A política foi cumprida e uma avaliação ecológica do rio iria comprovar seu sucesso. A gestão, não obstante, não foi efetiva, pois pretendia alcançar o sucesso do programa através de uma mudança no hábito da empresa. A empresa mudou o hábito, mas não conforme o objetivo da gestão.

Compreende-se, a partir desse exemplo, que é preciso se concentrar mais no motivo do impulso do que no instrumento de uma gestão. Uma lei só faz sentido se: (a) o cidadão tiver consciência dela e (b) for capaz de atendê-la. No nosso exemplo, a empresa soube da lei, mas, além do conhecimento, ela precisaria conhecer e poder financiar condições tecnológicas para substituir a maneira de se livrar do lixo, fosse reciclando ou usando outras metodologias. A empresa ainda percebe a lei como uma perturbação na sua política empresarial, pois ela muda o local do lixo, mas não é capaz de mudar seu comportamento da forma ideal. Uma gestão política precisa ter em conta que a lógica da empresa é diferente da do meio ambiente. O princípio de maximização do lucro tem uma outra dimensão temporal em relação ao princípio ecológico. Além disso, a política pública não é só um acontecimento, mas uma corrente de acontecimentos. O impulso ativa processos intra-sistêmicos. O gestor necessita, por isso, de um constante *feedback* para não ficar iludido com os resultados superficiais.

Pelo fato da gestão política, dentro do modelo da Nova Governança Pública, envolver o mix de várias lógicas diferentes, o aspecto do *feedback* se torna fundamental. Nessa abordagem, a interação entre três setores cria impulsos recursivos para cada um desses setores.

Gestão e avaliação

A gestão não pode ser entendida como processos linear, vertical, nem hierárquico-causal e unilateral, porque eles se revelaram inexequíveis para explicar ou prever o sucesso do que se chama governar e gerir (GÖRLITZ; BURTH, 1998). Por isso, abordagens de gestão, desenvolvidas nas últimas décadas, perderam fôlego. Fazem parte dessas chamadas concepções

tradicionais de gestão as abordagens do *policy-making-process* e do *decision-making-process*[2] (GÖRLITZ; BURTH, 1998, p. 80-96).

No modelo do *policy-making-process,* gestão significa a transformação de *input* para *output.* As demandas dos atores sociais são transformadas em programas, leis e normas através da formulação e implantação de políticas. Do *output* resultam o impacto e o *outcome*. O primeiro descreve as mudanças no público alvo do programa, o último, as consequências e efeitos para todos os envolvidos no campo político desse programa. Nesse modelo predomina a convicção de que as demandas podem influenciar as reações do sistema político.

A abordagem do *decision-making-process* interpreta a gestão, ou seja, o gestor, como um sistema de decisões baseado em atos racionais seguindo o modelo *homo economicus*, que mantém todas as informações suficientes, inclusive sobre as possíveis consequências dos seus atos ou atos alternativos. Nesse modelo, o sistema decisório sabe ordenar suas referências de maneira concisa. Acredita-se que o meio é controlável pelo gestor, devido a sua suposta baixa complexidade. Nesse contexto, gestão significa um processo linear que envolve definir o problema, buscar informações sobre opções relevantes, conceituar alternativas para solucioná-lo, avaliá-las e selecionar a melhor opção a ser implantada.

Em face das condições não-realísticas dessas abordagens, tornaram-se mais dominantes os modelos cibernéticos, cujas origens são a biologia e a engenharia. Esses modelos caracterizam-se pela flexibilidade e dinâmica, incluindo-se o controle da efetividade da gestão pelo caráter recursivo, a sua reciprocidade e a capacidade de aprendizagem por parte do sistema gestor. Nesse contexto, o comportamento não é mais visto como determinante; por isso, em sentido estrito, não se fala mais de gestão, mas, sim, de regulamentação. Não há mais a possibilidade de imaginar o gestor como um engenheiro, que previamente determina os passos do processo para atingir um determinado objetivo. Como comparação, pode servir agora um sistema de ar-condicionado, que é regulado pelos sensores que, ao perceberem o *input* (temperatura externa), reagem através de um mecanismo interno conforme o objetivo

(temperatura desejada para o ambiente). Os sensores percebem os resultados e continuam a se adaptar a qualquer mudança de temperatura. Nesta abordagem, 'gerir' não é mais visto como um processo linear e, sim, circular, com uma constante retro-alimentação (*feedback*) (GÖRLITZ; BURTH, 1998, p. 96-101).

Diagrama 2 - Gestão política no processo do acoplamento estrutural

GESTÃO POLÍTICA NO PROCESSO DO ACOPLAMENTO ESTRUTURAL

Comportamento político

Sistema político (racionali - dade própria)

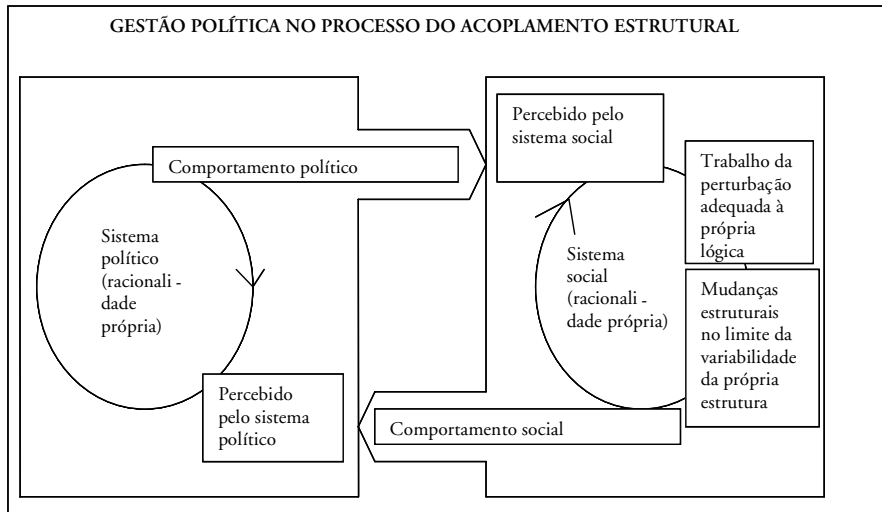
Percebido pelo sistema político

Percebido pelo sistema social

Trabalho da perturbação adequada à própria lógica

Sistema social (racionali - dade própria)

Mudanças estruturais no limite da variabilidade da própria estrutura

Comportamento social

Fonte: Traduzida e adaptada em Görlitz e Burth (1998, p. 244).

Enquanto nos modelos de *policy-making* e de *decision-making* o processo foi caracterizado pela centralização do poder de gerir, o modelo cibernético possibilita uma descentralização da gestão. Porém, todos eles ainda partem da ideia de que há uma causalidade entre sistema de gestão e meio. Independentemente do processo de gestão acontecer de cima para baixo (*top-down-process)* ou num círculo, nos três há a distinção, a dicotomia entre o sujeito e o objeto de gestão. Nas análises de *policy* sobre implantação se apresentaram várias dificuldades de aplicação desses modelos, já que não há uma relação inequívoca entre causa e efeito, ou seja, entre a estratégia da gestão e suas consequências (GÖRLITZ; BUTH, 1998, p. 146). Os modelos se mostram inadequados, uma vez que supõem um sistema de

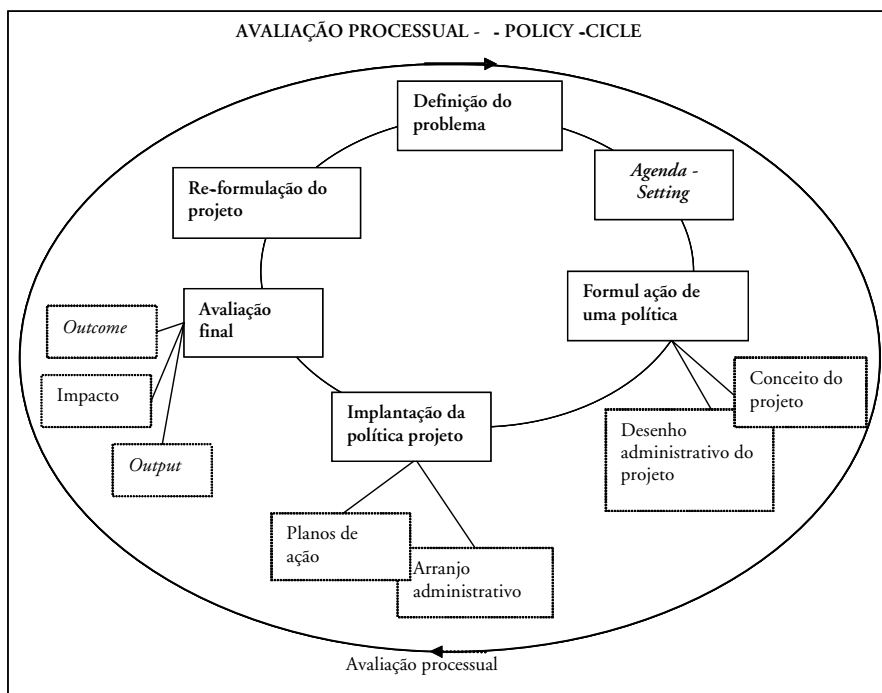
gestão baseado na fé de que a escolha de instrumentos adequados já fazia o objeto da gestão, ou seja, o outro setor envolvido, reagir unilateralmente. Considera-se a gestão como um fim em si mesmo.

Apresentam-se como adequados os modelos que vislumbram a interação entre os sistemas, que recebem e trabalham internamente mudanças encaminhadas pelo sistema político, sendo eles entre si estruturalmente acoplados.

Neste contexto, gestão propõe estratégias que sejam perceptíveis, dinâmicas e recursivas para os sistemas envolvidos em uma política. Desta forma, a implantação de uma política considera a capacidade das pessoas que compõem o sistema social alvo em percebê-la e identificar sua intenção. Os realizadores da política consideram a dinâmica tanto para a implantação quanto para a consolidação. Na prática, isso significa que, antes de tudo, é importante levantar informações sobre os atores envolvidos (nível micro), como também sobre suas relações (nível meso e nível macro). Esses dados são fundamentais para que se formulem suposições sobre o comportamento de indivíduos e sobre as orientações contextuais, de modo a favorecer a formulação da política. Tendo em vista esse desafio, torna-se imprescindível uma avaliação processual que, ao mesmo tempo, crie um *feedback-loop* com finalidade de canalizar os efeitos recíprocos e configure-se como ponto de partida de negociação (SCHMITZ, 2008).

No contexto da abordagem da Nova Governança Pública, a avaliação, iniciada e/ou realizada pelo Estado, não é apenas controladora ou um levantamento de resultados finais, pois não se trata mais de um modelo baseado só na lógica hierárquica de gestão. Sendo o Estado agora não apenas produtor, mas ativador da produção de bens públicos, abrange também as lógicas de gestão do setor privado e do terceiro setor, isto é, a concorrência e a negociação. Por isso, ele necessita de informações sobre o funcionamento, a lógica dos atores envolvidos dos outros setores.

Informações relevantes para o Estado correspondem aos diferentes elementos da dimensão de *policy*[3], como ilustra o diagrama a seguir.

Diagrama 3: *Policy-Cicle*

Fonte: Traduzida e adaptada em Bussmann, Klöti e Knoepfel (1997)

Este modelo de gestão, de forma dinâmica e ética, busca aliar planejamento, comunicação e avaliação. O diagrama acima aponta para a realização sistemática e continuada da avaliação, que numa perspectiva formativa produzirá informações em todas as fases do *policy-cicle* e numa perspectiva somativa produzirá informações necessárias à avaliação de impacto e de resultados. Claramente, a governança pública tem responsabilidade de atender as exigências de transparência e integração perante os diversos *stakeholders*.

Avaliação e Sinaes

A expansão do setor educacional, marcadamente da educação superior que se dinamizou, diversificando e ampliando a oferta, exigiu do Estado um novo papel, não como único provedor, mas como um Estado ativador, que não só produz mas ativa outros atores a produzir. O Estado atende a demanda ao ativar a produção desse bem público, também pelo Setor Privado e, em parte, pelo Terceiro Setor, vinculado às ações de governança, na perspectiva de regulação, supervisão e avaliação.

Segundo Afonso (2000), o Estado não pode deixar de ser integrado como um elemento chave na análise das políticas educacionais, visto que as crises sociais e educacionais mantêm uma estreita ligação com as condições e consequências do funcionamento do sistema econômico e suas implicações em termos de reformulação das políticas educativas e avaliativas.

A avaliação se configura como uma atividade que vislumbra a melhoria do processo, o aperfeiçoamento da gestão e prestação de contas à sociedade. Nesse sentido, os sistemas de avaliação precisam dialogar, num "caminho de mão dupla [...]" (VIEIRA, 2007), buscando um alinhamento imprescindível entre as políticas centrais e a prática, condição necessária para a melhoria dos resultados das avaliações dos sistemas.

Os sistemas nacionais de avaliação educacional têm potencial para esclarecer as tendências da educação aos diversos segmentos da sociedade, preservando fatores influentes na avaliação: a autogestão das instituições de ensino e responsabilidade do Estado. Na esfera pública, tais informações subsidiam os elaboradores das políticas públicas em educação e a sociedade, enquanto que, na esfera privada, tornar pública as informações demonstra a responsabilidade social de cada Instituição de Educação Superior (IES) e permite avaliar o sistema educacional como um todo. A avaliação integra as esferas públicas, privadas e do Terceiro Setor para promover uma avaliação global do sistema educacional, cujo ponto central é a qualidade da educação (DEPRESBITERIS, 2001).

Nesse contexto, justifica-se um modelo de avaliação que possibilite ao Estado o controle regulatório e da qualidade dos serviços ofertados,

bem como a distribuição e uso adequado dos recursos públicos. E, considerando o seu papel de gestor desse bem público, o uso da avaliação se apresenta para orientar a expansão, segundo critérios das políticas educacionais, e o mercado consumidor dos serviços educacionais – pais e alunos – e para produzir informações úteis para a tomada de decisão.

Com o objetivo de assegurar um processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, em consonância com o estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA), designada pela Portarias MEC/SESu nº 11 e 19/2003, elaborou os estudos que concebeu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei nº 10.861, em 2004. A concepção de avaliação adotada pela CEA tem como ideias centrais a integração e participação, por entender a avaliação como um processo que se vincula à dimensão formativa, correspondendo a um projeto de sociedade comprometido com a igualdade e a justiça social. Nessa perspectiva, a comissão vislumbrou um sistema de avaliação articulado com as funções de regulação inerentes à esfera estatal e com as funções educativas e emancipatórias inerentes às instituições (BRASIL, 2007).

O Sinaes apresenta como princípios norteadores: a responsabilidade social da educação superior; o reconhecimento da diversidade do sistema; o respeito à identidade institucional; a globalidade da instituição e uso articulado de um conjunto de indicadores; a legitimidade técnica, ética e política; a continuidade do processo avaliativo como instrumento de política educacional para cada instituição e o sistema de educação superior em seu conjunto; o compromisso com a finalidade construtiva e formativa da avaliação; a publicidade de todos os procedimentos, dados e resultados (BRASIL, 2004b).

Preconiza a lei de criação do Sinaes, no seu artigo 6º, que a coordenação e supervisão desse Sistema serão atribuições do órgão colegiado, denominado Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), enquanto que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (Inep) responde pelo apoio técnico à Comissão e pela operacionalização da avaliação no âmbito do Sinaes.

Na sua composição, a Conaes tem representatividade: dos órgãos governamentais, com três representantes do Ministério da Educação (MEC), um do Inep, um da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); da comunidade acadêmica, com três representantes das IES; e da sociedade civil organizada, com representação de cinco membros com notório saber científico, filosófico e artístico e reconhecida competência em avaliação ou gestão da educação superior (BRASIL, 2004a). Destes, são membros natos: dirigentes das instâncias institucionais de supervisão e avaliação da Educação Superior, do Inep, da Capes, da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) (BRASIL, 2003).

Concebido para Instituições de Educação Superior (IES), o Sinaes tem por objetivo identificar o perfil e o significado da atuação institucional, segundo as dez dimensões estabelecidas na Lei n.º 10861/04, que podem/devem ser o foco da avaliação institucional e que garantem, simultaneamente, a unidade do processo avaliativo em âmbito nacional e a especificidade de cada instituição, a saber:

> I. A missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI);
>
> II. A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo ao desenvolvimento do ensino, à produção acadêmica e das atividades de extensão;
>
> III. A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;
>
> IV. A comunicação com a sociedade;
>
> V. As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

VI. Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e a representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade acadêmica nos processos decisórios;

VII. Infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

VIII. Planejamento e avaliação, especialmente dos processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;

IX. Políticas de atendimento aos estudantes;

X. Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior;

XI. Outras dimensões – incluem outros itens considerados relevantes para a instituição, tendo em vista a compreensão e construção da sua identidade institucional, suas especificidades e sua missão (hospitais, teatros, rádios, atividades artísticas, esportivas e culturais, inserção regional, entre outros) (BRASIL, 2004b).

O Sinaes se concretiza a partir da articulação entre os resultados dos processos avaliativos que o compõem: da Avaliação do Desempenho dos Estudantes (Enade), da Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e da Avaliação das Instituições de Ensino Superior (Avalies).

Observa-se que no Sinaes se encontram diferentes modelos da avaliação: investigação naturalista e negociação, considerando o pluralismo de valores envolvidos, no caso da auto-avaliação; comparação entre objetivos propostos e respectivo alcance, no caso do Enade; e como juízo profissional, cuja relevância reside nas opiniões de especialistas, no caso da avaliação externa da ACG e da Avalies.

O Enade permite avaliar todos os cursos durante um triênio, configurando-se como componente curricular obrigatório, por meio de aplicação amostral aos alunos. A ACG tem como objetivo identificar as condições de ensino, avaliando o perfil do corpo docente, a organização didático-pedagógica e a infra-estrutura. A modalidade Avalies possibilita uma

visão global a partir de dois procedimentos: avaliação externa, realizada por especialistas externos; e auto-avaliação, conduzida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA). Para tanto, cada IES, constituirá uma CPA com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação de informações solicitadas pelo Inep.

A CPA é constituída por ato do seu dirigente máximo ou segundo estatuto/regimento próprio, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade institucional e da sociedade civil organizada, sendo proibida a representação majoritária de qualquer um dos segmentos.

A avaliação interna ou auto-avaliação tem como principais objetivos: produzir conhecimentos sobre a instituição; questionar os sentidos e o cumprimento das suas atividades e finalidades acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos; identificar as fragilidades e as potencialidades nas dez dimensões previstas em lei; tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade; e prestar contas à sociedade. A avaliação externa é a outra dimensão essencial da avaliação institucional, já que contribui para o autoconhecimento e aperfeiçoamento das atividades desenvolvidas pela IES, assim como traz subsídios importantes para a regulação e a formulação de políticas educacionais.

Sinaes e governança

Ao indagar se a governança se revela dentro da concepção do Sinaes, aproveita-se da apresentação anterior da abordagem da Nova Governança Pública para sistematizar os elementos básicos da governança, identificando as possibilidades e desafios a serem enfrentados nesse sistema.

Inicialmente, pode-se afirmar que a efetiva implementação do Sinaes, na forma como se dispõe no arcabouço legal e nas orientações da Conaes, aponta-o como parte de uma política de avaliação que apresenta princípios da legitimidade, autonomia, integração e transparência pertinentes à governança, no que se refere à compreensão por parte do Estado (nível macro) e das IES (nível micro), haja vista os seus princípios norteadores.

Do que foi apontado na sua descrição, o Sinaes fornece informações relevantes para o processo de *policy*. Os resultados do Enade podem ser vistos como fonte de informações sobre o problema e a *agenda-setting,* na perspectiva macro, revelando o nível de conhecimento alcançado pelos estudantes do Ensino Superior. Sobretudo a Avalies produz conhecimento sobre o processo avaliativo e seus resultados, necessários à fase de formulação e implementação de políticas educacionais e avaliativas da educação superior. A ACG não apenas se mostra uma condição indispensável para a garantia da qualidade, mas também para a fase da reformulação de políticas e projetos do governo, uma vez que indica as condições de ensino, o perfil do corpo docente, a organização didático-pedagógica e a infra-estrutura.

Em consonância com o Diagrama 3, o Estado recebe informações através do relatório da auto-avaliação de cada IES sobre: os eventuais problemas e demandas percebidas (definição do problema); a relevância do problema dentro do contexto da IES (*agenda-setting*); as soluções que as IES julguem como adequadas (formulação de política); as estratégias de soluções que elas buscam e a maneira de implementá-las pelas IES (implantação) e em que medida as metas propriamente definidas foram alcançados (avaliação do resultado).

O Sinaes configura-se como modelo que contempla o *mix* da governança, tanto na maneira como o Estado angaria informações do sistema de Educação Superior como um todo, como na forma que outorga autonomia às IES, com transparência, legitimidade e descentralização das decisões. Nesse processo, a governança respeita os diversos papéis, as especificidades e competências de cada área, seja ela científica, profissional, política ou social. Coerente com o conceito de governança, o sistema de avaliação compreende a ação conjunta do Estado, daqueles diretamente envolvidos e da sociedade civil.

Como maior potencialidade, o Sinaes apresenta a possibilidade de autoconhecimento da/pela própria instituição (nível micro), representado pela Avalies. Destaca-se como aspecto positivo a autonomia auferida a cada Instituição na elaboração e condução do seu projeto de avaliação, bem como

na composição e regulamentação próprias das respectivas comissões. O envolvimento de diferentes atores, de diferentes âmbitos, nessas comissões possibilitará uma visão ampliada e diversificada, aumentando a probabilidade dos sistemas, tanto políticos quanto educacionais, perceberem as limitações/perturbações ou mudanças externas, bem como as potencialidades/fragilidades internas, o que corresponde com a compreensão de Sobrinho (2003, p. 177), que define a avaliação como "uma prática social orientada, sobretudo para produzir questionamentos e compreender efeitos pedagógicos, políticos, éticos, sociais, econômicos do fenômeno educativo", não devendo ser uma simples medida para efeitos de comparação e discriminação.

Considerando que o Sinaes, implantado no ano 2004, ainda está em consolidação, apresentam-se também, ao lado dessas potencialidades, algumas fragilidades. Há de se reconhecer que a amplitude e características do sistema federal de ensino, que engloba uma diversidade de instituições (universidades, faculdades, centros universitários e de educação tecnológica) e órgãos governamentais, já se constituem em fatores limitantes. Especialmente porque o Sinaes padece da inexistência de uma agência central, uma vez que as várias entidades – MEC/Inep/Capes/SESu/Setec – possuem finalidades diversas que precisam ser melhor integradas.

Além disso, aponta-se como outro problema o duplo papel exercido pelo Inep, enquanto órgão executor do Sinaes e como órgão governamental de supervisão na governança relativo ao processo decisório, além de conflito conceitual no âmbito do sistema de educação.

A despeito da proposta se traduzir em total autonomia das Comissões – Conaes e CPA – responsáveis pela condução do processo avaliativo, revelam-se, também, possíveis fragilidades no que concerne: ao seu poder decisório; às ações que envolvem recursos financeiros; à ausência de órgão que integre a estrutura organizacional, tanto no âmbito do MEC como das IES, necessário para dar suporte e garantir a continuidade das ações técnicas e executivas, tendo em vista o mandato temporário e a rotatividade dos representantes nesses órgãos colegiados.

No que tange à concepção da CPA, apontam-se aspectos que, ao mesmo tempo positivos, se apresentam como limitadores na sua atuação.

Por um lado, a comissão tem atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados na IES. Por outro lado, a garantia da representatividade de todos os segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada revela-se como princípio democrático de participação, mas a representatividade voluntária nem sempre condiz com a estratégia de comissões de trabalho, em detrimento de critérios de competência técnica e disponibilidade para as atividades.

Na sua concepção teórica, o processo avaliativo proposto pelo Sinaes propõe ultrapassar a mera preocupação com o desempenho dos estudantes, buscando significados mais amplos da formação, bem como superar simples verificações para estabelecimento de *ranking*, ao tempo em que destaca os significados das atividades institucionais, tanto do ponto de vista acadêmico quanto dos impactos sociais, econômicos, culturais e políticos, valorizando a solidariedade e a cooperação e não a competitividade e o sucesso individual (TRINDADE, 2007).

Porém, o Sinaes não evita a possibilidade de comparação e *ranking*. Até então, atende-se os princípios de regulação, no que diz respeito à autorização, ao credenciamento e reconhecimento dos cursos superiores, carecendo de maior transparência, não apenas para os órgãos de controle, mas para todo o conjunto de instituições que o compõe. A pretensão de implementar uma avaliação emancipatória, isto é, ser um processo educativo e de construção de uma cultura de avaliação nas IES, tanto nas dimensões internas quanto externas, não está sendo garantido pelas lógicas das estratégias. Retomando o exemplo fictício no início deste artigo, pode-se transferir para esse âmbito a mesma conclusão: o governo espera que as instituições logrem a autogestão dentro dessa política de avaliação, porém a gestão dessa política (obrigação dos relatórios) não garante que de fato elas incorporem tal pretensão. É possível que as IES, na perspectiva de atenderem as exigências regulatórias do Sinaes, contratem consultoria especializada para elaborar e conduzir a sua avaliação interna, elaborando os relatórios necessários, mas que não retratam as aspirações da própria comunidade acadêmica.

Considerações finais

Ao sistema político compete responder aos diferentes contextos políticos, culturais e sociais por meio de políticas públicas, a fim de atender a sociedade pelo papel que lhe cabe de gestor do bem público, considerando a diversidade e participação, num processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento, permeado pela ética e legitimidade. Constata-se que o Estado é produtor de bens públicos, mas também se tornou ativador dessa produção, isto é, não é apenas o Estado que produz, mas também o Setor Privado e Terceiro Setor. O Estado, que entra na parceria com os demais produtores, precisa, ao mesmo tempo, implantar um sistema de gestão que dar conta de três lógicas diferentes: controle, concorrência e negociação, a fim de garantir a qualidade do bem produzido. Cabe ao Poder Público assegurar a qualidade acadêmica das instituições e a consolidação de um sistema de educação superior com alto valor científico e social.

Nessa análise foi possível evidenciar que a política de avaliação, aqui representada com o exemplo do Sinaes, corresponde ao *mix* de gestão e governança. Convém destacar que o Sinaes, de fato, busca a necessária legitimidade política, por razões técnico-administrativas e adequação às normas legais. Tal condição é assegurada pelos seus propósitos proativos, de natureza participativa, envolvendo a comunidade acadêmica, o setor governamental e a sociedade, assim como pelas qualidades profissionais e cidadãs de seus atores.

Reconhecendo o Sinaes como um sistema de avaliação recente e inédito na proposição de avaliar educação superior de forma sistêmica, as suas possibilidades levam a crer na consolidação da gestão pública, na qual a avaliação subsidie a formulação da política pública. As fragilidades identificadas precisam ser vistas – no olhar de um avaliador – como ponto de partida para meta-avaliação do próprio Sinaes, bem como finalidade para a sua superação.

Superadas as fragilidades, o Sinaes poderá se efetivar como uma política exitosa no campo educacional, pois aponta caminhos para realizar as exigências destacadas no modelo da Nova Governança Pública*,* que

promete dar conta da governabilidade de uma sociedade complexa. Por hora, avalia-se como uma proposta concreta que possibilita dar voz e vez aos atores envolvidos do setor público, do setor privado e da sociedade civil organizada.

Considera-se o Sinaes como promissor para a política de avaliação no campo educacional, conforme análise do modelo da Nova Governança Pública. As suas estratégias de avaliação respondem às demandas do Estado na orientação de políticas públicas, o que pode torná-lo um interessante subsídio para futuras discussões sobre sistemas de avaliação em outras áreas.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional:** regulação e emancipação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL . Lei n. 10.861 de 14 de Abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 15 abr. 2004a. Seção 1, p. 3-4.

______ . Ministério da Educação. **Sinaes - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior brasileira. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

______ . Ministério da Educação. **Sinaes - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação. 4. ed., ampl. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

______ . Ministério da Educação. **Sinaes - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004b.

DEPRESBÍTERIS, Léa. A Avaliação na Educação Básica: ampliando a discussão. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 24, p. 137-146, jul./dez. 2001.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

GÖRLITZ; Axel; BURTH, Hans-Peter. **Politische Steuerung** [Gestão política]: ein Studienbuch. 2. ed. Opladen: Leske+Budrich, 1998.

KISSLER; Leo; HEIDEMANN, Francisco G. **Governança Pública**: novo modelo regulatório para as relações entre estado, mercado e sociedade? [Balneário Camboriú, 2004] 20 f. Texto-base de uma palestra proferida em outubro de 2004, Curso de Administração de Serviços Públicos da ESAG.

LUHMANN, Niklas. **Politische Planung** [Planejamento político]: Aufsätze zur Soziologie von Politik und Verwaltung. Opladen: [s.n.], 1971, p. 66-93.

MAYNTZ, Renate. Politische Steuerung und gesellschaftliche Steuerungsprobleme [Gestão política e problemas sociais de gestão]: Anmerkungen zu einem theoretischen Paradigma. In: ELLWEIN; Thomas von; HESSE, J.J. **Jahrbuch zur Staats-und Verwaltungswissenschaft.** v. 1, Baden-Baden: Nomos-Verlagsgesellschaft, 1987, p. 89-110.

SCHMITZ, Heike. **A escola e seu meio social: dois sistemas acoplados?** 2008. 363 fs. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

TRINDADE, Hélgio. **Desafios, institucionalização e imagem pública da Conaes**. Brasília: Unesco, MEC, 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Estud. av.**, São Paulo, v. 21, n. 60, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br >. Acesso em: 11 Set. 2007.

Notas

1 O conceito gestão, não obstante, muda muito a depender da abordagem na qual é discutido. Há tantas abordagens nas ciências políticas que não é possível se falar em uma única teoria de gestão ou uma teoria universal de gestão. Melhor se referir a várias vertentes de teoria de gestão (GÖRLITZ; BURTH, 1998, p. 79).

2 Elas têm sua origem nas *Policy Sciences* dos Estados Unidos da América. Por isso, a sua terminologia é principalmente em inglês e, por causa da sua internacionalidade, prefere-se manter o termo original do que a tradução para português. Sob *Policy-Making-Process* se entende o processo de formulação de política e sob *Decision-Making-Process* o processo decisório.

3 Distinguem-se três dimensões do conceito de política, isto é: (1) a dimensão da *polity*, que abrange as instituições, normas e valores políticos; (2) a dimensão de *politics,* que abrange os processos políticos tais como legitimação, conflitos; e (3) a dimensão da *policy,* isto é, os conteúdos de políticas, os programas e projetos, sua concepção e planejamento, sua implantação, consolidação e sua avaliação.

Dyane Brito Reis | Robinson Moreira Tenório

Cotas e estratégias de permanência no ensino superior

Introdução

A partir de 2002, o debate e a implementação de políticas de ação afirmativa com viés racial e com foco no sistema de cotas estenderam-se por diversas Universidades Públicas Brasileiras, tanto Estaduais como Federais. Hoje, diversas universidades, segundo dados do PPCOR[1], adotam a política e, em sua ampla maioria com regras variadas, foram definidos mecanismos centrados na autodeclaração dos candidatos.

Neste artigo, trabalhamos com o conceito de ações afirmativas, como sendo

> Medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, [...] de garantir a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 1996, GTI População Negra).

Deste modo, essas medidas especiais buscam compensar um passado discriminatório, ao passo em que objetivam acelerar o processo de igualdade com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis como as minorias étnicas e raciais.

Entre as políticas de ações afirmativas implementadas no Brasil, estão as cotas para negros na universidade e no Serviço Público. A primeira categoria constitui-se no cerne da nossa análise, entretanto, não nos centraremos aqui somente na questão do **acesso** ao ensino superior, embora entendemos que a implantação do sistema de reserva de vagas é um grande avanço, o processo não acaba quando os estudantes de categorias sociais historicamente excluídas acessam uma vaga na universidade. Existem questões relativas à permanência, ao ensino de qualidade e principalmente às relações e às representações sociais.

É certo que a questão das condições materiais que pesam, sobremodo, na permanência nas universidades brasileiras afetam muitos estudantes, independente da cor da pele, mas é certo também que as diferenças e desigualdades históricas pesaram de forma distinta para negros e brancos. Os primeiros permaneceram à margem do processo sócio-econômico, tendo-lhes sido negado, inclusive, o direito à educação. A interdição a escravos e pretos livres de frequentarem a escola acarretou uma desvantagem histórica que não foi compensada pela Abolição, em decorrência do lento processo de expansão do ensino público no país e de processos políticos discriminatórios. Até os anos 60, por exemplo, a maioria dos pretos e pardos era analfabeta e, portanto, não podia votar (TELLES, 2003). Além disso, as condições de vida a que foi submetida grande parte da população negra criaram uma série de estigmas. À degradação material correspondia uma desmoralização, em que se afirmava uma série de inverdades sobre a capacidade intelectual e até mesmo a humanidade de homens e mulheres negras. Essas ideias se disseminaram e os estigmas contra a "gente de cor" perpetuaram-se durante décadas no seio da sociedade.

Deste modo, podemos verificar o que afirma Piovesan (2005), ou seja, é insuficiente tratar o indivíduo de forma genérica, abstrata; torna-se necessária a especificação do sujeito de direito que passa a ser visto em sua particularidade e peculiaridade. Determinados sujeitos de direito e/ou determinadas violações de direito exigem uma resposta específica e diferenciada. Assim, a população afro-descendente, as mulheres, as crianças e os demais grupos devem ser vistos nas especificidades da sua condição social.

A Convenção Internacional dos Direitos Humanos de 1965, ratificada no Brasil em 68, assinala que "qualquer doutrina de superioridade, baseada em diferenças raciais, é cientificamente falsa, moralmente condenável e socialmente injusta e perigosa, inexistindo justificativa para a discriminação racial em teoria ou prática em lugar algum".

Vale ressaltar o que foi assinalado por Piovesan (2005): "a discriminação ocorre quando somos tratados iguais em situações diferentes e como diferentes em situações iguais". É necessário, portanto, combinar a proibição da discriminação com políticas compensatórias que acelerem a

igualdade enquanto processo. Assim sendo, não basta, para assegurar a igualdade, proibir a discriminação. É necessária a criação de estratégias promocionais capazes de estimular a inserção e inclusão de grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais. Neste caminho situam-se as ações afirmativas como instrumento de inclusão social e, vale salientar, ao falarmos em ações afirmativas aqui estamos considerando não somente as políticas de acesso, mas também aquelas que visam a garantia da permanência no ensino superior.

No âmbito dos desafios e esforços empreendidos por muitos pesquisadores com vistas à discussão das políticas públicas em educação, é necessário que as análises e reflexões se produzam a partir de horizontes críticos e posturas desmistificadoras do panorama histórico e cenário atual. Neste sentido, trabalhamos aqui com a ideia de que as ações afirmativas não implicam somente no acesso de estudantes negros e/ou pobres ao ensino superior. É necessária a sua permanência. Como afirma Feres Jr e Zoninsein (2006, p. 10), não adianta a medida ser justa e estar de acordo com os imperativos de justiça social se ela não produz resultados. Estes resultados são aqui entendidos como o alcance da igualdade de condições e de oportunidades para grupos socialmente discriminados, e isto inclui investimentos sociais também na permanência dos estudantes no ensino superior.

Permanência se constitui, portanto, no ponto central deste trabalho, o fulcro da nossa análise. As diversas formas de medidas de acesso ou de seleção de estudantes nas Instituições de Ensino (públicas ou privadas) nos coloca diante de diversas questões de ordem política, jurídica, institucional, econômica e acadêmica. Além disso, urge analisar, compreender e explicar a questão da permanência, não somente a permanência material – as condições de existência e sobrevida na universidade: comer, vestir, comprar material, ter dinheiro para o transporte – mas também as condições de permanência simbólica: fazer parte do grupo, ser estudante universitário com todas as implicações que isso possa ter.

Este artigo é originário de uma pesquisa em curso na UFBA[2] e grande parte das discussões e reflexões aqui apresentadas estão apoiadas em dados obtidos na 1ª fase da pesquisa de campo realizada entre os anos de 2006 e

2007. O objetivo principal deste trabalho é refletir sobre a ideia de **permanência** na Universidade, entendendo o estudante cotista como o/a jovem negro/a que precisa garantir sua estada na Universidade tendo que lidar com questões tais como: a preparação insuficiente na escola básica, a falta de recursos materiais e a discriminação racial (em que pese o fato de que em muitos cursos a presença de negros, mesmo após o sistema de cotas, ainda é muito pequena). Nesse contexto, entram em cena as políticas institucionais de garantia de permanência e/ou as estratégias informais e articulações dos alunos a fim de continuar estudando.

O início das cotas na UFBA... uma digressão

Ao trazermos a questão das cotas na universidade, é interessante pontuar o contexto em que estas surgem na Universidade Federal da Bahia. Ainda que a política de cotas seja uma demanda dos movimentos sociais negros, a sua implementação na UFBA ocorre em um contexto marcado por discussões, invasões da Reitoria e até mesmo o confronto entre estudantes e policiais, fato que foi amplamente divulgado pela imprensa baiana[3].

Duras críticas foram dirigidas à UFBA em virtude do adiamento que a Universidade vinha fazendo no que tange ao debate sobre a adoção de estratégias de ampliação e diversificação da inclusão social. A população baiana assistia ao crescimento vertiginoso da concorrência no vestibular e, em proporção direta, à elevação do grau de seletividade no acesso aos cursos, sobretudo aqueles de maior prestigio social.

No ano de 2001, durante uma reunião do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, quando se avaliavam mudanças propostas para o vestibular 2003, o Diretório Central dos Estudantes (DCE) propôs que fosse incluída nas mudanças a adoção de 40% de cotas para negros. A partir desta proposição, foi constituído um Grupo de Trabalho, mas o tema só voltaria à pauta um ano depois. Em 2002, o Ceao/Ceafro encaminhou à Reitoria da Universidade uma proposta proveniente da discussão em um grupo, que posteriormente foi intitulado *Comitê pró-Cota*. Em seguida, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe)

aprovou a constituição de um Grupo de Trabalho, sob a coordenação da Pró-Reitoria de Graduação, com a atribuição de elaborar uma proposta de "estratégias de inclusão social". Em novembro do mesmo ano, na oportunidade da realização, em Salvador, da Reunião Plenária da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior (Andifes), a Reitoria da UFBA promoveu um seminário sobre Políticas de Ação Afirmativa na Universidade, com a participação da Profª Nilcéa Freire, reitora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – primeira universidade a implantar o sistema de cotas raciais no Brasil (SANTOS; QUEIROZ, 2006).

O referido Grupo de Trabalho iniciou imediatamente suas atividades e, a partir do final de 2002, começou a promover oportunidades diversas de discussão sistemática do problema, com vistas à formulação de propostas voltadas para a ampliação do acesso aos cursos de graduação de grupos sociais historicamente excluídos. Obviamente que o foco da discussão são as cotas, portanto o acesso; contudo deveriam e foram observados, também, temas como a Política Institucional de Permanência.

O Grupo de Trabalho elaborou a proposta de ações afirmativas na UFBA e a encaminhou ao Consepe, tendo sido aprovada em reunião do dia 13 de abril de 2004. A partir dessa data, o Reitor, o Pró-Reitor de Graduação e outros membros do GT participaram de vários debates nas unidades de ensino para esclarecimentos sobre a proposta e subsídios à posição a ser levada pelos seus diretores para a decisão final do Conselho Universitário (UFBA, 2004). Vale ressaltar o amplo debate que ocorreu, espontaneamente, pela lista eletrônica da UFBA, envolvendo professores de diversas áreas e unidades de ensino, quando foram expressas livremente posições, as mais diversas, sobre o tema[4].

Em 17 de maio de 2004, o programa foi aprovado e implementado pela primeira vez no vestibular de 2005[5]. Deste modo, a UFBA passou a figurar entre as Instituições de Ensino Superior que adotaram o sistema de cotas para negros em seu processo seletivo, e entendeu que, ainda que a Universidade tenha ao longo dos últimos anos desenvolvido estudos e atividades que contribuem para a redução das vulnerabilidades sociais, essas

iniciativas não são suficientes, em muitos casos são pontuais e nem sempre trazem grandes impactos sociais.

É sabido que o acesso ao ensino superior não é a única aspiração dos movimentos sociais, dos estudantes e de outros segmentos. Há de se considerar a permanência de qualidade para os estudantes cotistas. Daí, ações são projetadas e algumas implementadas na tentativa de garantir esta permanência e, quando as estratégias formais não são suficientes, entram em cena as chamadas "redes de solidariedade", a "ajuda mútua", o "se virar" e outros tantos conceitos que neste artigo estão denominados de estratégias informais de permanência da população negra no ensino superior. Alguns destes elementos serão discutidos nos itens que se seguem.

Discutindo a ideia de permanência

Falar em políticas públicas de acesso à Universidade nos remete a uma outra discussão, tão importante quanto o acesso, e que se constitui no fulcro dessa análise. Buscaremos aqui discutir um conceito que tem sido amplamente citado, mas pouco discutido e, principalmente, pouco definido. Trata-se do conceito de Permanência.

Permanecer é uma palavra que vem do latim *permanescere* e significa conservar, continuar, perseverar, insistir. O substantivo permanência, por sua vez, deriva do latim *permanentia* e se constitui no ato de permanecer; significa, portanto, perseverança, constância, continuidade.

Permanecer adquire no sistema pós-cotas o significado de continuar nos estudos, mas esta permanência não pode ser resumida, meramente, ao assistencialismo. Também não pode ser pensada como uma política transitória, mas como uma política efetiva do Estado, no sentido de garantir e fortalecer a trajetória acadêmica de alunas e alunos negros com vistas à conclusão do seu curso e, quiçá, à sua entrada em um Programa de Pós-Graduação. Gomes (2005) vem afirmando que as políticas de ações afirmativas já existentes apontam para o fato de que a trajetória acadêmica dos jovens na universidade, sem uma adequada política de permanência, não é uma tarefa fácil. Isso reforça a demanda pela

implementação das cotas raciais, em conjunto com programas e projetos de permanência. Não é suficiente, afirma Gomes, "abrir as portas dos cursos superiores para a juventude negra; é preciso também garantir as condições adequadas de continuidade dos estudos e de formação acadêmica e científica" (2005, p. 258).

Um estudo publicado em 2004 pelo Observatório Universitário da Cândido Mendes revelou que "25% dos potenciais alunos universitários são tão carentes que não têm condições de entrar no ensino superior, mesmo se ele for gratuito" (PACHECO; RISTOFF, 2004, p. 9). Uma efetiva democratização da educação requer, certamente, políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os seus níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional.

Após a implementação do sistema de reserva de vagas nas universidades públicas brasileiras, pode-se observar um elevado número de estudantes pretos, pobres e de origem escolar pública que ultrapassaram as barreiras e ingressaram na universidade. Grignon e Gruel (apud ZAGO, 2006) apontam estudos que traçam um quadro bastante detalhado de vários aspectos da condição do estudante: financiamento dos estudos, moradia, transporte, alimentação, saúde, condições e hábitos de trabalho, relações com o meio de origem e com o meio estudantil, cultura e lazer. Reconhecendo os limites da teoria da reprodução, argumentam os autores que uma pesquisa representativa do conjunto da população de estudantes permite observar diferentes dimensões do êxito e do fracasso e os efeitos cumulativos da escolarização anterior. Da mesma forma, outros sociólogos e educadores (QUEIROZ, 2002; GUIMARÃES, 2003) vêm pesquisando as formas marginais de inserção de estudantes no ensino superior, reforçando a tese dos excluídos do interior, ou seja, das práticas mais brandas ou dissimuladas de exclusão (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001).

Se não basta ter acesso ao ensino superior, é um erro considerar as políticas de ação afirmativa dado o seu conceito, apenas, como cotas na universidade. Evidentemente, cabe a discussão sobre o acesso, incluindo aí as escolhas pelo tipo de curso, mas também as condições materiais para o

estudo, quais sejam transporte, alimentação e aquisição de textos e livros (permanência material), bem como as condições de inserção ou de sobrevivência no sistema de ensino, que aqui denominamos permanência simbólica. Em pesquisa realizada com estudantes ingressos pelo sistema de reserva de vagas, observamos relatos de grande parte deles sobre o ambiente hostil dentro da sala de aula, assim como práticas discriminatórias pelas quais negros são percebidos de modo negativo no plano de suas possibilidades intelectuais. Nos chamados cursos nobres, atitudes como estas são, notadamente, mais frequentes.

Dentro de um ambiente que desqualifica sua identidade racial ou que põe em cheque sua capacidade ou mérito em estar cursando uma universidade, esses jovens recorrem a práticas de resistência que vão da passividade ao enfrentamento agressivo, passando mesmo pela tentativa de branqueamento, através da negação da sua cor ou da manipulação dos símbolos da chamada negritude (cabelos alisados, roupas "discretas" etc.). É importante ressaltar que muitos destes jovens, por sua história familiar ou do seu grupo social, não se veem como negros ou negras. Isto é uma descoberta propiciada pela construção de uma auto estima positiva, conhecimentos teóricos sobre a questão racial, laços afetivos e contatos com professores e intelectuais negros. É essa interlocução e o debate que poderão promover a reflexão e até mesmo a mudança. Esta reflexão pode ser comprovada a partir do relato de experiência, a nosso ver, exitosa, de Gomes (2004) sobre o programa de ações afirmativas da UFMG. Segundo a pesquisadora, o contato com intelectuais negros e as discussões acerca da questão racial têm permitido a afirmação da identidade negra, além de uma melhoria no desempenho escolar. Somados, estes fatores contribuem para a construção de uma auto-estima positiva.

Políticas formais de permanência no ensino superior

Inicialmente, devemos destacar o seguinte trecho:

> [...] deve-se, contudo, considerar que, embora seja o sistema de cotas no Vestibular o aspecto que tem despertado maior interesse da comunidade, o Programa é bem mais amplo, envolvendo uma diversidade de **ações que devem ser projetadas e implementadas para que a decisão sobre a mudança em critérios de ingresso nos cursos não afete o padrão de qualidade que a UFBA vem conseguindo manter ao longo de sua história** (grifo nosso). (UNIVERSIDADE..., 2004)

Observe-se no trecho grifado que ganha contornos a ideia de que "a mudança no critério de ingresso" pode afetar a qualidade de ensino, ou seja, os estudantes não estão preparados para a Universidade, quando a grande questão é se a Universidade está preparada (ou se preparando) para receber os estudantes. Esta contradição nos revela o estágio atual do debate sobre as ações afirmativas, ou seja, uma parte do discurso oficial, embora afirme a necessidade da política de inclusão, acredita que alguns indivíduos não terão condições de acompanhar o ritmo de estudos, quer seja por falta de recursos materiais, quer seja por conta de uma educação básica deficitária e, deste modo, muitos alunos tendem a abandonar os seus cursos – muitas vezes ainda no início da graduação – ou mantêm-se na Universidade por um longo período de tempo, ora estudando, ora trancando a matrícula para poder trabalhar.

Se esta situação já é esperada, a Universidade poderá ter duas atitudes: a primeira é de manter uma posição de mera espectadora e se colocar neutra frente às desigualdades sociais, econômicas e raciais do seu corpo discente. A outra é adotar uma postura ativa e eficaz na concretização da igualdade de condições e oportunidades, através de Políticas Institucionais de Permanência no ensino superior. Reconhecendo esta necessidade é que, mais adiante, na proposta da UFBA, se afirma:

> [...] o desenvolvimento de projetos voltados para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e o apoio a atividades preparatórias da clientela de escolas públicas e de afro-descendentes para o processo seletivo. Prevê também a adoção de várias medidas de suporte à permanência bem sucedida

> dos estudantes nos diversos cursos a até atividades qualificação e orientação de concluintes e egressos com vistas a favorecer seu acesso à pós-graduação e (ou) sua inserção no mundo do trabalho. (UNIVERSIDADE..., 2004)

O Programa de Ações Afirmativas da UFBA está pautado em quatro eixos, a saber: 1) Ações voltadas para a preparação dos candidatos ao Concurso Vestibular; 2) Ações voltadas especificamente para a realização do Concurso Vestibular; 3) Ações voltadas para o favorecimento da permanência dos aprovados e 4) Ações voltadas para o acompanhamento e avaliação das políticas adotadas.

No eixo 1, as ações visam uma melhor qualificação, para a concorrência no vestibular, dos que pleiteiam o ingresso na universidade, tais como: contribuições para a melhoria da qualidade da educação ministrada nas escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio, elevação do nível de informação dos candidatos sobre o próprio Concurso Vestibular e preparação dos candidatos nos conteúdos específicos exigidos nas provas do Concurso Vestibular. A UFBA tem promovido, atualmente, ações para mudança efetiva do Concurso Vestibular e tem sido referência, neste sentido, para outras universidades.

No eixo 2, segundo o documento da Universidade (UNIVERSIDADE..., 2004), pretende-se a criação de condições objetivas para acesso, tais como: consolidação dos critérios e manutenção ou ampliação do quantitativo de isenções de taxa de inscrição oferecido pela UFBA para o Concurso Vestibular[6]; divulgação, por meio de Edital, dos critérios de isenção, inscrição de candidatos e seleção dos isentos da taxa de inscrição; realização das provas do Concurso Vestibular em cidades de diferentes regiões do estado; ampliação do número de vagas de ingresso por meio do vestibular e diversificação da oferta de cursos de graduação; reserva de vagas, de acordo com a proposta aprovada pelo Consepee pelo Consuni[7], cujos critérios serão amplamente divulgados para os públicos interno e externo. Sabe-se que a UFBA tem mantido, anualmente, um programa de isenção de taxas do vestibular para alunos carentes e, conforme descrito no item

anterior, tem promovido mudanças efetivas no sistema de ingresso à Universidade. Estas mudanças afetaram diretamente a forma como era realizado o concurso.

No eixo 3, as ações envolvem a implementação de mecanismos de apoio a estudantes para que eles tenham condições de trabalhar e estudar, ou simplesmente de se dedicar ao curso escolhido. Considera-se necessário: concentrar a oferta dos cursos em um único turno; ampliar a oferta de cursos noturnos; aumentar o número de bolsas oferecidas a estudantes de graduação; estruturar um sistema de acompanhamento acadêmico (tutoria) dos estudantes nos cursos em que se identifique necessidade e viabilidade; reforçar a política de assistência estudantil – residência, alimentação, transporte etc. Esta política, entretanto, não depende somente da UFBA, mas de recursos adicionais e de mudanças na política de assistência estudantil por parte do MEC, como afirma Barreto (2007).

Finalmente, o eixo 4 envolve levantamentos e organização de dados estatísticos que subsidiem relatórios avaliativos quanto aos resultados da adoção de políticas afirmativas na UFBA, orientando a manutenção, a ampliação/potencialização ou a revisão das medidas adotadas. Esta pesquisa está em curso no Ceao e alguns resultados já foram divulgados[8].

Atualmente, a UFBA conta com mais de 2.000 alunos ingressantes pelo sistema de reserva de vagas, mas não dispõe nem de 50% deste total em bolsas de apoio à permanência. Algumas Instituições Governamentais ou Não Governamentais e/ou Programas têm apoiado esses estudantes cotistas com recursos materiais (bolsas) e muitas vezes propiciam também o suporte acadêmico, através de seminários, debates e grupos de estudo e trabalho. São exemplos disto, a Fundação Clemente Mariani, a Secretaria Municipal da Reparação, a Seppir (Governo Federal), através dos Programas/ Projetos Uniafro, Brasil Afro Atitude e Conexão de Saberes e ainda o Programa A Cor da Bahia, com o Projeto Tutoria.

Um dos mais recentes e mais abrangentes Projetos da Universidade, no que diz respeito à permanência, é o Programa Permanecer, vinculado à Pró-Reitoria de Assistência Estudantil. Esta Pró-Reitoria, vale salientar, também é uma ação pós-cotas. O Programa Permanecer objetiva

> consolidar estruturas que garantam a permanência com qualidade e o sucesso de estudantes oriundos de grupos sub-representados na comunidade universitária ou em situação de vulnerabilidade socioeconômica, otimizando seu desempenho acadêmico[9].

Para tal o Programa provê com 600 bolsas de R$ 300,00 (trezentos reais) os campi de Barreiras (65 bolsas), Vitória da Conquista (35 bolsas) e Salvador (500 bolsas), e atua em 4 dimensões: extensão universitária, atividades docentes e ações institucionais.

Estratégias informais de permanência no ensino superior

Quando as políticas públicas inexistem ou são insuficientes para dar conta da demanda de estudantes ingressos no sistema universitário, mas, que não têm condições econômicas de se manter, entram em cena as estratégias e disposições práticas, incluindo ai as redes de solidariedade, núcleos de estudantes universitários negros e grupos de cooperação. Em muitos casos, esses estudantes negros são os primeiros da família a ingressar na universidade. Então, a família se reúne para ajudar nos custeios de sua manutenção, sobretudo quando o jovem ingressa em cursos de alto prestígio. A universidade é, para essas famílias, uma possibilidade concreta de mobilidade social e, consequentemente, a garantia de um futuro melhor. Daí, serem "tecidas" essas redes de solidariedade, aqui chamadas de estratégias informais de permanência. Aqui, a discussão que travamos está pautada em entrevistas realizadas com estudantes cotistas nos anos de 2006 e 2007 (REIS, 2007).

Toda a discussão das Políticas de Ações Afirmativas na UFBA se deu, prioritariamente, em torno do acesso; está em fase muito inicial, conforme discutimos anteriormente.

> Falta à sociedade, aos movimentos negros, discutir a qualidade da permanência. O debate esteve centrado nas cotas, mas cessou. A permanência é importante e tem sido tratada só pelo viés da bolsa-auxílio de R$260,00 que devia ser usado para o material

pedagógico e devido às condições dos estudantes a bolsa é usada pra tudo, para sobreviver. Além disso, há a tensão constante em perder qualquer disciplina para não perder a bolsa (Estudante da UFBA e membro do Nenu)

Nas entrevistas individuais encontramos um dado interessante: os estudantes cotistas observam o *score* global como uma estratégia extremamente importante, pois, à medida que mantêm seus escores altos, esses estudantes têm a possibilidade de se matricular nos primeiros dias e assim escolher matérias e concentrar os horários em apenas um turno. Desse modo, conseguem trabalhar ou estagiar no turno oposto. Este é um dado importante e interessante ao mesmo tempo, porque temos observado as pesquisas desenvolvidas na UFBA afirmarem que: "a média de desempenho dos estudantes ingressos pelo sistema de reserva de vagas é superior a dos seus colegas ingressos pelo sistema comum", e a análise realizada esteve sempre centrada em apenas dois aspectos: 1) o de que estes estudantes precisam provar, mais que os outros, a sua capacidade e 2) que estes estudantes se "agarram com todas as forças a esta oportunidade". Bom, é importante notar que, em primeiro lugar, o sistema de reserva de vagas não deve ser entendido como oportunidade, mas como reparação a um passado histórico de exclusão e discriminação de alguns grupos sociais, e, em segundo lugar, o *score* deve, sim, ser analisado sob a ótica da estratégia informal de permanência, já que ele abre possibilidade de emprego e estágio (a partir da concentração dos horários de aula em um único turno) e mais tarde permite disputar uma vaga de bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic). Como atesta o trecho da entrevista a seguir:

Muita gente falava você é louco, Universidade Federal é pra quem pode. Primeira estratégia: escore. Descobrimos que o escore faz poder escolher a disciplina e arrumar os horários - tudo de manhã ou tudo de tarde. Aí dá pra fazer uns bicos etc. Esta era uma das estratégias, então tinha que estudar, dar conta. Isso terminava fazendo com que agente confirmasse aquela coisa que os professores diziam que agente tinha que ralar mais do

> que os outros, mas porque tinha que ralar mais que os outros? Para poder trabalhar.
>
> Eu falo assim, mas as estratégias são crueis.
>
> (Aluno do curso de Ciências Sociais e ex-aluno da Cooperativa Steve Biko)

O principal questionamento dos estudantes é o pequeno número de beneficiados com as Políticas Institucionais que venham garantir a permanência no ensino superior e, ainda, uma inexistência, segundo eles, de articulação entre as políticas existentes.

Entre os itens básicos da permanência material, destacamos alimentação e transporte, em que pese o fato de a UFBA não dispor de um Restaurante Universitário. Nas entrevistas individuais, muitos estudantes disseram que tentaram o auxílio alimentação, mas não conseguiram. Então, um método muito utilizando é visitar um colega na Residência Universitária no horário de almoço e este dividir a alimentação a que tem direito como residente. Outra estratégia informal que surge daquela necessidade é a organização de grupos de cooperação. Os membros deste grupo dividem a comida e água que levam para passar o dia na universidade e se ajudam nas disciplinas e na divisão dos textos fotocopiados necessários ao acompanhamento das aulas. Foi dentro desta prática que nasceu o Núcleo de Estudantes Universitários Negros (Nenu), hoje institucionalizado em outras Universidades Públicas Federais e Estaduais

Como foi detalhado em outro estudo (REIS, 2007), o Nenu cresceu e se manteve buscando estratégias de acesso e permanência da população negra no ensino superior; daí, tiveram participação ativa na construção da Política de Cotas da UFBA e foi a primeira entidade estudantil a apresentar formalmente uma proposta de permanência dos estudantes ingressos pelo sistema de reserva de vagas. O Nenu não se constituiu em uma entidade jurídica, mas é um grupo que tem reconhecimento dentro da Universidade, sobretudo na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. É um grupo que conta com o apoio de intelectuais do movimento negro e alguns professores engajados na questão.

Um elemento interessante destacado pelos estudantes do Nenu diz respeito aos referenciais teóricos negros e à história e contribuição dos povos negros no Brasil, tão desconhecidos para boa parte dos estudantes, inclusive aqueles ingressos pelo sistema de reserva de vagas. Neste ponto, vale a pena destacar novamente que a auto declaração como negro ou pardo para acessar o sistema de reserva de vagas, em sua maioria, nada tem a ver com militância política, e até mesmo com conhecimento sobre as questões raciais no Brasil, seus problemas e contradições. Por conta disto, o Nenu propôs e já coloca em prática, internamente, um módulo específico chamado Introdução ao Pensamento Africano (IPA). A proposta é ser um módulo de estudos para os estudantes cotistas da universidade como um todo, mas por hora tem funcionando com seminários, exibição de vídeos e discussões sobre o tema. Trata-se aqui de uma estratégia de permanência simbólica, pois ao apontar a busca da formação intelectual em sua plenitude, estes grupos veem à universidade como empoderamento dos jovens negros.

Os entrevistados que fazem parte do Núcleo de Estudantes Negros Universitários têm um discurso muito alinhado e são unânimes em dizer que não pretendem ser a salvação do mundo ou, como disse um entrevistado: "O Nenu não pretende ser Carpinteiro do Universo", mas ser um agrupamento de estudantes negros que, juntos, possam garantir a sua permanência e o acesso e permanência de outros negros na Universidade Federal da Bahia, como atesta a seguinte fala:

> A gente tenta estabelecer uma irmandade. A gente está sempre se juntando para tentar resolver essas demandas;, muita gente diz que o Nenu é fechado, mas a gente não tem pretensão de salvar o mundo, mas queremos fazer o máximo para **salvar os nossos**[10]. No Nenu só entram negros, nós somos um grupo de estudantes negros e tentamos nos ajudar, criar oportunidades etc.

Mas são enfáticos em exigir políticas públicas que garantam a permanência de qualidade nos estudos:

> Os Programas Institucionais de Permanência têm que ser fortalecidos, repensados. Não dá pra ficar com as experiências

> informais que, embora dêem certo, não podemos contar só com isso. (Estudante ingresso pelo sistema de cotas).

Assim como para a aluna entrevistada, em nosso entendimento, somente a adoção institucional de políticas de permanência que ultrapassem a assistência estudantil poderá garantir o potencial e a capacidade de aprofundamento nos estudos e a possibilidade de uma trajetória acadêmica bem sucedida para estes estudantes.

Algumas considerações

A adoção de políticas públicas com recorte racial adotadas pelo Estado brasileiro é, no plano formal, uma correção histórica da situação de exclusão. Representa o reconhecimento do Brasil como uma sociedade racialmente desigual e evidencia a necessidade de combater o tratamento diferenciado dispensado a alguns segmentos raciais. Entre as dimensões prioritárias para o combate a estas desigualdades, a educação se destaca e nesta pesquisa foi o fulcro da análise.

Se por um lado a adoção de políticas de cotas permite um acesso considerável de negros à universidade, por outro lado há de se considerar a necessidade de políticas de permanência de qualidade, e esse é o desafio posto às universidades, em particular a UFBA, objeto deste estudo.

Quando apontamos o termo trajetória acadêmica, referimo-nos não somente à sala de aula, disciplinas, currículos etc. Mas, para além disso, estamos considerando a universidade como um espaço de pesquisa, discussões, ricos debates e atividades e principalmente um espaço de construção do conhecimento. E embora isso pareça estar acessível a todo e qualquer aluno, na prática do cotidiano acadêmico, muitos estudantes, por sua origem socioeconômica e pelas desigualdades raciais e educacionais historicamente acumuladas, não podem vivenciar este ambiente em sua plenitude. Assim, somente uma política efetiva de permanência – no sentido de existir, de estar na universidade – poderá propiciar esta experiência.

Estudos de Gomes (2004) demonstram que existem especificidades nesses projetos institucionais de permanência, visto que as ações, em geral, estão voltadas para o "momento de formação", ou seja, se o aluno se encontra no início, meio ou no final do curso de graduação. Ressalte-se que o chamado "fortalecimento político cultural" deve estar presente em todos os projetos, o que vai variar são as ações no campo acadêmico. No início e meio da formação acadêmica, por exemplo, o ideal é o incentivo ás bolsas de iniciação científica e engajamento em grupos de pesquisa; já os alunos em estágio final da graduação deveriam contar com projetos que lhes auxiliasse com o envolvimento acadêmico a caminho de uma pós-graduação. Desta forma, a política de ações afirmativas seria mais efetiva já que, ao invés de entender o acesso à Universidade como a aquisição de um diploma de ensino superior, esta seria vista, ao contrário, como acesso aos instrumentos de produção do conhecimento, bem como o empoderamento desta juventude negra que poderá promover uma efetiva mudança social. Outro elemento importante a ser destacado é que os programas de ações afirmativas requerem metas a curto, médio e longo prazo, recursos financeiros e materiais, além de profissionais competentes, abertos à diversidade étnico-racial da nação brasileira.

Atender às necessidades da sociedade, no que diz respeito ao desenvolvimento científico, econômico e tecnológico, é tarefa primordial da universidade; entretanto a qualidade de vida acadêmica não pode ser esquecida. Quando falamos em qualidade de vida acadêmica, não nos referimos somente à questão material, à subsistência. Referimo-nos também a um tipo de formação que permita aos estudantes (negros e não negros), a atuação efetiva numa sociedade multicultural e pluriétnica, a fim de garantir a tão sonhada igualdade na diversidade.

Referências

BARRETO, Paula C. S. Apoio à permanência de estudantes de escolas públicas e negros em universidades públicas brasileiras. In: André Augusto Brandão. (Org.).

Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007, v. 1, p. 145-154.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In : BOURDIEU, P. (org.) **A miséria do mundo.** 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FERES JR, João.; ZONINSEIN, Jonas.(org) **Ação Afirmativa e Universidade: Experiências Nacionais Comparadas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

GOMES, Nilma Lino.; MARTINS. Aracy Alves (Orgs). ***Afirmando direitos*: Acesso e permanência de jovens negros na Universidade**. Minas Gerais: Autêntica, 2004.

__________________. A Universidade Pública como direito dos(as) jovens negros(as): a experiência do Programa Ações Afirmativas na UFMG. In: SANTOS, Sales Augusto dos. (Org). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005

GUIMARÃES, A.S.A. (2003). Acesso de negros às universidades públicas, In: **Cadernos de Pesquisa**, n.118, p. 247-268.

JUNQUEIRA, R. D. Prefácio: LOPES, Maria Auxiliadora. BRAGA, Maria Lúcia de Santana. **Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior**. Brasília:. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007.

PACHECO, E. e RISTOFF, D.I. **Educação superior:** democratizando o acesso. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004. Série documental. Textos para discussão.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas sob a perspectiva dos Direitos Humanos. In: SANTOS, Sales Augusto dos. (Org). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005

QUEIROZ, D. M. Desigualdades raciais no ensino superior no Brasil. Um estudo comparativo. **Novos toques**, Salvador, v. 5, p. 13-77, 2002.

REIS, D. B. Acesso e Permanência de Negros no Ensino Superior: o caso da UFBA. In: Lopes, Maria Auxiliadora; Braga, Maria Lúcia de Santana. (Org.). **Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior.** 1 ed. Brasília: MEC/Unesco, 2007, v. 30, p. 11-358.

SANTOS, J. T. dos; QUEIROZ, D. M. (2005-2006). Vestibular com cotas: análise em uma instituição pública federal, **REVISTA USP**, São Paulo, n.68, p.58-75.

TELLES, E. **Racismo à brasileira:** uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, PRO-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO. **Políticas de Inclusão Social na UFBA – PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS**. Salvador, Julho de 2004.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas - São Paulo, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

Notas

1 Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira – Laboratório de Políticas Públicas. UERJ. Dados disponíveis em www.lpp-uerj.net

2 Projeto de Tese de Doutorado de Dyane Brito Reis e orientado pelo Prof. Robinson Moreira Tenório. O projeto é intitulado: *Políticas públicas de acesso e permanência da população negra no Ensino Superior – Um debate em curso.*

3 Esta ocupação ocorreu em 2004.

4 Sobre este assunto, ver Queiroz e Santos; 2004. Disponível em: www.ifcs.ufrj.br/observa/relatorios/RelatorioCotasUFBA.pdf

5 Resolução 01/04

6 Do Concurso Vestibular de 2003 ao de 2005, o número de isenções cresceu de 4.729 para 8.000 (Prograd).

7 De acordo com a proposta aprovada, todos os candidatos prestam o mesmo vestibular e só se classificam os que obtêm pontuação acima do "ponto de corte". Os candidatos não se inscrevem como cotistas ou não-cotistas. Identificam-se as faixas de concorrência pelo mecanismo de autodeclaração do candidato na inscrição (estas informações estão disponíveis no Manual do Candidato e/ou na Resolução 01/04 – www.ufba.br).

8 Disponível em: www.vestibular.ufba.br

9 Disponível em: www.permanecer.ufba.br

10 Grifo nosso

Mariângela Silva de Matos | Robinson Moreira Tenório

Avaliação das condições de oferta de cursos de odontologia realizada pelo MEC

Experiência de uma faculdade pública no período de 1998 a 2007[1]

Introdução

Segundo Vianna (1997), a avaliação educacional no Brasil, no período de 1960 a 1995, apresenta dados escassos e isso revela a ausência de tradição de avaliação no seu sistema educacional. Entretanto, o autor aponta que, em meados da década de 90, começou a se delinear uma maior conscientização da importância e necessidade da avaliação, de modo que se iniciou, a partir daí, a tentativa de se criar uma cultura da avaliação no país.

Nas décadas de 80 e 90, a avaliação educacional atingiu o ensino médio por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Esta avaliação retrata a situação de aprendizagem dos estudantes brasileiros de ensino fundamental. Ele é gerido pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (Inep), com o objetivo de organizar informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação nacional, com vistas ao monitoramento das políticas de educação.

A proposta de avaliação educacional no Brasil ganhou maior destaque no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), sob a coordenação do então ministro da Educação, Paulo Renato, sobretudo após a regulamentação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Surgem nesse contexto avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Avaliação Nacional de Cursos (provão – ensino superior) e a avaliação das condições de oferta de cursos (ensino superior), que, mesmo deixando margens a muitas discussões e análises críticas, têm produzido algumas decisões institucionais e promovido algumas mudanças no âmbito das universidades e instituições, ainda que estas sejam muito aquém das necessárias. Como exemplo delas podemos citar: o ingresso aos cursos superiores através da aprovação no Enem; a reserva de vagas em universidades públicas para negros (considerados socialmente marginalizados, sobretudo na Bahia); e o aumento do número de mestres e doutores, com maior incentivo à qualificação docente.

Apesar desses avanços, acreditamos que muito temos a evoluir nessas avaliações. Dentre alguns problemas que têm sido apontados, observamos três nós críticos no processo de avaliação do ensino superior no Brasil: 1) refere-se ao fato de que a avaliação dos egressos se baseia fundamentalmente no rendimento escolar no final do curso através de testes escritos e definição de escores. Entretanto, eles ainda não respondem as seguintes questões: será que o aprendizado alcançado é verdadeiramente significativo e responde aos interesses sociais e de mercado de trabalho? Desconhecemos esse olhar nas outras áreas de conhecimento, mas em relação aos cursos de Odontologia existe uma grande lacuna no perfil de profissional formado quando estas questões são consideradas; 2) refere-se ao método para se avaliar a qualificação do corpo docente. Segundo a proposta do Ministério da Educação, este item é avaliado considerando-se a titulação acadêmica dos professores e diretor/coordenador do curso, o regime de tempo de trabalho e a produção intelectual. Como a maioria dos cursos de pós-graduação pouco trabalha com a capacitação pedagógica, a avaliação do professor de nível superior sob essa ótica é desconhecida, visto que os itens avaliados, efetivamente, apenas registram a capacidade do docente em sua área de conhecimento e o que ele produz academicamente. Desconhece-se, deste modo, quais os referenciais pedagógicos dos professores, como a práxis pedagógica efetivamente ocorre e se os aprendizados produzidos determinam uma formação profissional que reflita um perfil de egresso traçado nos projetos pedagógicos dos cursos e que atenda as demandas da sociedade; e 3) em relação à organização didático-pedagógica, dentre outras informações, a avaliação é feita baseada no projeto pedagógico dos cursos e nos planos de disciplina. Consideramos este recurso importante. Entretanto, quando isolado de uma avaliação presencial, ele oferece instrumentos poucos confiáveis.

Muitos desses nós críticos se devem à orientação metodológica em avaliação educacional no Brasil que, de fato, a exemplo de muitos outros valores na área de educação, saúde, cultura etc., desafortunadamente sofrem grande influência norte-americana, lançando mão apenas de referenciais quantitativos e pautados em uma ciência positivista.

Entendemos que problemas, questionamentos, incertezas, dúvidas metodológicas, lacunas e respostas parciais são inerentes a qualquer processo avaliativo, uma vez que:

> Toda e qualquer avaliação, mesmo a mais sabiamente cientifica e perfeita, é limitada, imperfeita, temporária, transitória e não concludente. Em geral, mostra apenas a ponta de um iceberg que muitas vezes já começa a derreter sob a luz do holofote avaliativo. (FREITAS et al. 2002, p. 71).

Em virtude dessas considerações epistemológicas e pela cultura tão recente na área de avaliação educacional no Brasil, é natural que muitas dúvidas, críticas e falhas sejam apontadas nos sistemas de avaliação vigentes. Vivemos um momento fértil e aberto a essas discussões, bem como à produção de projetos, artigos, ensaios e novas propostas que, pretensamente, nos conduzirão, mesmo partindo de referenciais norte americanos, ingleses ou franceses, a metodologias e valores pautados em nossa própria realidade educacional, cultural, social e econômica. Desse modo, visando contribuir com essa discussão, foi nosso propósito discutir a proposta de avaliação das condições de oferta dos cursos de Odontologia e analisar a experiência de um curso público, considerando o atual contexto das políticas públicas para o ensino superior no Brasil.

Avaliação e intencionalidades

Discutindo as tendências nacionais da avaliação em educação, Gomes (2002) relata que o Brasil chega ao século XXI partilhando dos problemas de um grupo numeroso e crescente de países que têm adotado a avaliação. Para o autor, a avaliação é útil e indispensável, mas deve atender às exigências de um constante aperfeiçoamento e avançar, urgentemente, em dois campos: o da análise dos resultados e a sua disseminação junto aos diferentes decisores para gerar as mudanças necessárias, pois a avaliação só vale a pena quando se traduz em melhoria da educação para o aluno, que, em última análise, é o seu alvo.

Entretanto, Sobrinho (2002) afirma que, na avaliação, pode haver relações, sentidos e intencionalidades que pouco ou nada têm a ver com a questão das aprendizagens e da formação humana, Isto é, mesmo sendo ela um patrimônio da escola, pode não representar uma intencionalidade educativa. Complementa, ainda, que, mesmo quando a avaliação acontece no âmbito educacional, principalmente quando adquire formas e sentidos institucionais, seus significados e efeitos interessam ao campo ideológico e político mais amplo. Deste modo, a avaliação pode ser concebida como produto e produtora das instâncias políticas e sociais.

> A avaliação sempre envolve uma preocupação com questões relativas a objetivos e fins da avaliação e com as consequências que podem advir de uma avaliação, por mais humana, ética e transparente que sejam os instrumentos e a condução de todo o processo avaliativo (FREITAS et al. 2002, p. 71).

A avaliação, para Sobrinho (2002), tem múltiplos e heterogêneos referenciais. E, embora congreguem interesses e linguagens comuns, também podem gerar profundas disputas e contradições entre grupos e comunidades de intelectuais, professores de distintas categorias e organizações políticas com diferentes interesses e concepções. É necessário compreendê-la de forma ampla nas suas diversas dimensões e sentidos, que podem variar de acordo com as diferentes culturas e contextos. Surgem desse olhar alguns questionamentos: como a avaliação emerge nos distintos períodos históricos? Quais as tensões que ela produz? Ela está associada às políticas educacionais ligadas aos interesses dos governos e da economia? Como se dá a recepção pelas comunidades educativas, instâncias administrativas, legislativas, sistemas de premiação e de financiamento?

A avaliação das universidades no Brasil nada tem de ingênua ou de iniciativa própria, com base em necessidades pedagógicas e sociais. Ela parte de princípios e imposições globais que têm ligações muito claras entre economia e financiamento. Segundo Sobrinho (2002), o Banco Mundial é uma das mais importantes instituições que agem no sentido de aumentar a função controladora do Estado, colaborando, assim, para

justificar a designação de "Estado Avaliador". Para o autor, a ajuda do Banco Mundial a países em desenvolvimento e pobres é necessariamente vinculada a avaliações com características de controle e racionalidade econômica, onde a ideia de avaliação é a da medida de eficiência, privilegiando os resultados que se quantificam e permitem comparações, como, por exemplo: a capacidade crescente de preenchimento de vagas; o número de alunos formados; a proporção de professores com titulação de mestres e doutores e com dedicação exclusiva; o custo do aluno; a capacidade de captação de recursos junto a empresas etc. Enfim, a avaliação se limita ao facilmente generalizável, quantificável, visualizável e comparável, ignorando uma parte essencial da realidade cujos sentidos e implicações as expressões matemáticas não conseguem oferecer.

Gasparetto (2000) enfoca a avaliação institucional sob duas perspectivas: avaliação como instrumento do poder para controlar e hierarquizar as instituições e avaliação como processo de melhoria da qualidade do fazer universitário, como processo de auto-conhecimento e de tomada de decisões. Segundo o autor, de um lado se tem o poder instituído – o Estado – e do outro, a comunidade acadêmica com a sua ânsia de autonomia.

Em inúmeros momentos de negociação essas duas instâncias de poder se colocam em posições antagônicas no que se refere à proposta de avaliação institucional. Se, por um lado, é importante defender a preservação da autonomia, da liberdade acadêmica e do poder de decisão nas universidades, por outro assistimos a um certo imobilismo nas universidades brasileiras no que se refere a uma tomada de decisão sobre a prática da avaliação (auto-avaliação) e a incorporação de uma cultura da avaliação com vistas à melhoria do fazer universitário e à possibilidade de prestar contas à sociedade que nela investe. Uma das razões para este imobilismo, a nosso ver, é o receio do que os resultados da avaliação possam revelar quanto ao desempenho e compromisso de cada sujeito envolvido no contexto. Ainda sob este olhar, existe o medo das mudanças, do novo que poderá emergir a partir da análise crítica dos resultados. Toda avaliação pressupõe mudança e toda mudança exige um rompimento com modelos estruturados.

Desestruturar para reestruturar exige esforço, e muitos atores/sujeitos do fazer universitário muitas vezes não estão dispostos a mobilizar esforços pessoais. Advém, então, as resistências e críticas para as avaliações institucionais propostos pelo Estado, carregadas de adjetivos negativos como instrumento de poder e punição, modelos engessados, função de controle, regulação e fiscalização, entre outros.

Obviamente, não podemos negar que a avaliação institucional proposta de fora para dentro exerce esse papel. O nosso olhar, entretanto, é que a avaliação é essencial para a preservação da qualidade da educação e dos seus desdobramentos sociais. Se a iniciativa não parte do desejo e da necessidade da própria instituição, de algum ponto o processo precisa iniciar. Se ele parte dos órgãos de poder, as resistências naturalmente emergem. Porém, à medida que o processo avança, emergem resultados, críticas e discussões que podem dissipar as resistências e gerar adesão e possibilidade de enriquecimento e aperfeiçoamento do processo avaliativo.

Desse modo, não é nossa proposta aqui discutir o mérito da avaliação, inclusive daquela conduzida pelo MEC, carregada de questionamentos e críticas, visto que não existe situação pior do que a falta completa de registros e de memória da educação superior no Brasil.

Por mais que haja discordâncias por parte da comunidade acadêmica, de intelectuais e de pesquisadores, quanto às intenções e metodologias empregadas na avaliação do MEC, temos um ponto de partida para desencadear a cultura de avaliação da educação superior no Brasil. De algum modo, esse processo suscita discussões e convida seus críticos a repensar outras propostas de avaliação, com vistas a uma adequada formulação das políticas para a melhoria da qualidade do ensino. Certamente, a legitimidade e permanência de qualquer sistema de avaliação vão depender dos avanços que os sucessivos resultados propiciam aos cursos, instituições, professores, corpo técnico e administrativo, alunos e sociedades, pois, do contrário, ele não se sustenta.

Pressionar pelo fim da avaliação, de fato, é um retrocesso. A negociação para se garantir um processo que é salutar para a universidade e a sociedade é imperativa, cabendo ao governo dar continuidade à política de avaliação e à universidade, aderir, criticar, discutir e propor. Garantir a

autonomia da universidade não passa necessariamente pela resistência permanente às propostas externas a ela, mas, a partir de uma análise menos emocional, aderir ao que é bom e propor mudanças ao que não é.

A questão é: será que a comunidade acadêmica deseja, realmente, ser avaliada? Segundo Gasparetto (2000), a avaliação pressupõe desafios postos à universidade e que a partir dela deve redefinir-se, construir sua própria identidade e buscar a sua auto-superação ininterrupta, cabendo a cada ator-sujeito a incorporação da cultura da mudança. Ao professor é exigida atualização contínua, tanto na dimensão técnico-científica quanto na ciência pedagógica. Dos estudantes se espera, além do esforço pessoal de auto-superação, uma postura política que os leve a exigir, da instituição e dos professores, condições de crescimento pessoal e profissional. Dos funcionários e técnicos, se deseja compromisso e responsabilidade no exercício das suas funções. Finalmente, dos dirigentes se espera a enfática posição de que avaliação não pressupõe punição nem premiação nem neutralidade, e deste modo, acabará funcionando como instrumento de auto-superação e qualificação para aqueles que assim as desejarem.

Desta maneira, corroborando com a afirmação de Gasparetto (2000), se houver sintonia entre todas as instancias envolvidas no processo avaliativo, desde os membros do poder até o conjunto dos atores-sujeitos da instituição acadêmica, maior será a possibilidade da avaliação institucional realizar a promessa de que é portadora.

Avaliação das condições de oferta do curso de odontologia

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), a Lei 9.394, de 3 de dezembro de 1996, estabelece, no Art. 46, que a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior (IES), terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação. Ainda nesse artigo, os parágrafos 1º e 2º definem que, a partir dessas avaliações, deve haver um prazo para saneamento das deficiências e reavaliação que poderá resultar

em desativação de cursos ou habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária ou em descredenciamento, cabendo ao órgão mantenedor, em casos de instituição pública, fornecer os recursos para a superação das deficiências.

Com o Decreto nº 2.026, de outubro de 1996, ficaram estabelecidos os procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior através do Exame Nacional de Curso (Provão) e da Análise das condições de oferta dos cursos (Brasil, 1996).

Supostamente, a soma destas duas avaliações oferece um quadro comparativo dos cursos e informações para potenciais clientes.

Metodologia

A análise documental, realizada a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos, constitui uma técnica importante de pesquisa qualitativa. De acordo com Gil (1999, p. 66), esta técnica vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico (ex.: documentos oficiais) ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Dentre as vantagens referentes ao uso de fontes documentais como método de pesquisa, ressalta-se que os dados documentais, por terem sido elaborados no período que se pretende estudar, são capazes de oferecer um conhecimento mais objetivo da realidade, possibilitando a investigação dos processos de mudança social e cultural (GIL, 1999, p. 166).

Desse modo, para discutir a proposta de avaliação das condições de oferta do curso de Odontologia e analisar os resultados alcançados por uma faculdade pública da região Nordeste no período de 1998 a 2007, foi realizada uma pesquisa documental.

Com esta finalidade, foi selecionado um conjunto de documentos composto pelo Manual de Avaliação dos Cursos de Odontologia (DAES/Inep, 2002), pelo Ofício-circular nº 119/98 e pelo *Manual de avaliação das condições de oferta do curso da Faculdade de Odontologia* analisada (SESu/

MEC, 2000), além de relatórios internos referentes à qualificação do corpo docente no período avaliado.

Inicialmente, o acesso a tais documentos foi feito mediante a apresentação do projeto de pesquisa para o coordenador do colegiado do curso e para o diretor da faculdade. Uma vez aceita a proposta de pesquisa, assumindo-se o compromisso de não revelar o nome da instituição analisada, os documentos foram disponibilizados para os pesquisadores.

O resultado da primeira avaliação das condições de oferta do curso, feita em 1998, foi encaminhado tanto para a Pró-Reitoria de Graduação como para o curso avaliado, em forma de relatório resumido, constando apenas dos conceitos globais para todas as dimensões avaliadas e as recomendações para a instituição indicadas pela comissão externa de avaliação e pela comissão de especialistas em ensino de Odontologia (SESu/MEC). Já o resultado da segunda avaliação, realizada em 2000, foi encaminhado no próprio manual de avaliação, constando, além dos conceitos e recomendações, o registro das avaliações para cada categoria, seguido dos conceitos parciais, o que nos mostra um retrato mais completo do processo avaliativo. O manual de avaliação foi o mesmo para ambos os períodos.

Como primeiro passo procedeu-se uma leitura e fichamento do Manual de Avaliação dos Cursos de Odontologia, buscando analisar criticamente a proposta de avaliação do MEC, destacando a articulação entre os objetivos a serem alcançados nesse processo, as dimensões avaliadas e os instrumentos empregados. A segunda etapa refere-se a uma análise comparativa dos dois relatórios de avaliação das condições de oferta do curso da faculdade investigada, complementados por uma analise da evolução da qualificação docente no período avaliado.

Resultados

A avaliação das condições de oferta dos cursos segue um roteiro que se baseia em dois passos gerais: primeiro, pelo estudo do último relatório do Exame Nacional de Curso, do último relatório da avaliação das condições de oferta dos cursos e das informações prestadas pelas instituições mediante

o preenchimento do *Manual de avaliação* do curso e dos documentos anexados (projeto pedagógico, currículo/plano de ensino das disciplinas, estatuto ou regimento em vigor na IES, entre outros). Segundo passo, pela verificação *in loco*, onde os avaliadores fazem uma observação direta do funcionamento do curso e da sua infra-estrutura (ambiente e equipamentos), estabelecendo comparações entre as situações reais e os documentos previamente examinados. A avaliação do funcionamento do curso se dá pela interlocução com os participantes locais do processo avaliativo (professores, acadêmicos, pessoal técnico e administrativo, coordenadores e/ou diretores), buscando informações relativas às atividades acadêmicas, projetos encaminhados e ao processo de gestão do curso.

Ao analisar a vasta lista dos tópicos indicados no item "o que deve ser examinado durante a verificação *in loco*" (DAES/Inep, 2002, p. 8-9) – caracterizada de avaliação qualitativa –, questionamos como é possível se dar conta dessas atribuições em apenas dois dias? (tempo de permanência na instituição da comissão de avaliadores *ad hoc*, designada pelo Inep). Apenas nos referindo a dois deles, nos perguntamos: é possível qualificar um ambiente acadêmico (envolvimento nas atividades e inter-relações na comunidade) e as situações do cotidiano acadêmico (aulas teóricas e práticas, defesa/apresentação de trabalhos, atividades de pesquisa e/ou extensão) com base em uma avaliação de dois dias?

Como já nos posicionamos anteriormente, não questionamos a validade da proposta, mas estamos conscientes das suas limitações e da necessidade de novas propostas que permitam avaliar o contexto de uma forma menos panorâmica.

A primeira avaliação das condições de oferta dos cursos ocorreu no período de novembro de 1997 a outubro de 1998, para todos os cursos que participaram dos Exames Nacionais de Cursos em 1996 e 1997, dentre eles, os cursos de Odontologia. Os conceitos dessa avaliação são atribuídos à qualificação do corpo docente, à organização didático-pedagógica e às instalações de cada um dos cursos.

De acordo com o *Manual de avaliação* (DAES/Inep, 2002, p. 11-14), na dimensão "Organização Didático-Pedagógica", se avalia as categorias:

administração acadêmica; projeto do curso; e atividades acadêmicas articuladas ao ensino de graduação. Para a dimensão “Corpo Docente”, se avalia as categorias: formação acadêmica e profissional; condições de trabalho e atuação; e desempenho acadêmico e profissional. Finalmente, na dimensão “Instalações”, se avalia as categorias: instalações gerais; biblioteca; e instalações e laboratórios específicos. Cada uma dessas categorias é desdobrada em indicadores e aspectos que são pontuados de zero a cem, de acordo com os parâmetros especificados no manual, sendo os seus conceitos ponderados pelos seus respectivos pesos.

O resultado final é atribuído para cada dimensão como: CMB (condições muito boas); CB (condições boas); CR (condições regulares); e CI (condições insuficientes). Os conceitos de cada dimensão e o conceito global do curso são atribuídos pela comissão, associando os resultados obtidos a partir da análise do manual preenchido pela IES, dos documentos anexados e da avaliação *in loco*.

As recomendações para indicar aspectos em que os cursos devem ser melhorados só são comunicados, tão somente, a cada instituição e curso, enquanto os conceitos obtidos por eles são de conhecimento da sociedade. (SESu/MEC, 1998).

De acordo com o roteiro de avaliação (SESu/MEC, 2000), os objetivos gerais da avaliação das condições de funcionamento dos cursos de Odontologia são: articular e relacionar os vários pontos de vista dos diversos participantes do processo ensino/aprendizagem como um mecanismo de autocrítica permanente para o aperfeiçoamento e melhoria da qualidade do ensino odontológico; desenvolver e ou aprofundar a capacidade avaliativa das instituições de ensino de odontologia; e identificar as características regionais específicas das atividades de ensino/pesquisa, extensão e gestão administrativa do ensino de odontologia.

Como objetivos específicos, trata-se, em linhas gerais, de avaliar a situação, as estratégias e os resultados do ensino, abordando as questões relativas à qualidade do ensino, à competência pedagógica, às condições gerais de funcionamento dos cursos e às instalações. Eles apresentam quatro enfoques principais como eixo de avaliação. A partir desses eixos, algumas

considerações e questionamentos podem ser destacados quando analisamos se o instrumento empregado é realmente capaz de responder a tais objetivos:

1. Em que medida o ensino odontológico vem possibilitando o acesso ao mercado de trabalho e à promoção de saúde?

O instrumento não apresenta dados capazes de responder a esta pergunta. Para isso seria necessário pesquisar a situação dos egressos dos cursos e desenvolver um instrumento próprio para fazer esta correlação. O manual apresenta apenas uma questão referente ao destino dos egressos (atividade clínica, pós-graduação, magistério, outras atividades) que deve ser respondida pela IES avaliada. É reconhecido que poucas instituições possuem essas informações. Desse modo, o próprio manual recomenda que essa pesquisa deve ser estimulada. Ademais, para medir o acesso à promoção de saúde e correlacioná-lo ao ensino odontológico necessitaríamos de um estudo bastante complexo, visto que o acesso à promoção de saúde é decorrente de ações intersetoriais que visam propiciar qualidade de vida (educação, lazer, moradia, alimentação, transporte, acesso a serviços de saúde de qualidade etc.).

2. Quais as condições de trabalho e competência pedagógica do corpo docente?

O instrumento oferece subsídios para avaliar as condições de trabalho do corpo docente. Já em relação à competência pedagógica, analisemos algumas afirmações e conceito de competência:

Rey (2002) apresenta três concepções de competência: primeiro, como comportamento, que encerra a ideia de comportamentos específicos, observáveis e mensuráveis; segundo, como função, na qual o comportamento ganha uma forma e passa a ser entendido como "um conjunto de movimentos que gera uma ação sobre o mundo, e, como tal, é definido pela sua utilidade técnica e social". Nesse caso, não se trata da simples reprodução de um comportamento, pois, para realizá-la a pessoa necessita lançar mão de algumas operações mentais que lhe permitam organizar e hierarquizar as ações em função da tarefa (situação) apresentada; e, terceiro, a competência como potência geradora, originada a partir das ideias de Chomsky relativas à competência linguística, que incorpora na concepção de competência o poder que o homem tem de adaptar os seus

atos e as suas palavras a uma infinidade de situações inéditas. É própria do sujeito e constitui sua expressão espontânea.

> Competência é uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. Competência, por si só, apresenta mais um horizonte do que um conhecimento consolidado, sendo um terreno instável no plano dos conceitos e das ideologias (PERRENOUD, 2000, p. 15-16).

Apropriando-se desses conceitos, é possível avaliar competência pedagógica apenas pautada em informações gerais como qualificação docente, regime de trabalho, estabilidade, produção cientifica etc.?

3. Quais as características do projeto pedagógico adotado e da estrutura curricular e como estes vêm atendendo às especificidades da realidade socioeconômico-cultural da região onde está inserido?

4. Atendem às especificidades da realidade socioeconômico-cultural da região onde o curso está inserido?

Referindo-se a estes dois últimos objetivos, na forma com que a avaliação é conduzida, é possível conhecer o documento que propõe o projeto pedagógico, mas não a sua *praxis*. O instrumento também não contempla campos para informações sobre a realidade socioeconômico-cultural da região onde o curso está inserido ou de quais indicadores refletirão essa realidade. Não está claro, portanto, como esta relação pode ser estabelecida ou como se avalia se o curso atende ou não às especificidades da realidade socioeconômico-cultural da região.

Portanto, compreendemos que os objetivos traçados para essa avaliação são demasiadamente complexos para serem alcançados com a metodologia empregada e o instrumento utilizado.

Experiência de uma faculdade pública

A partir das análises dos relatórios das duas comissões e documentos internos disponibilizados pelo Colegiado do Curso, os quadros 1, 2 e 3 apresentam uma síntese das avaliações das condições de oferta do curso estudado.

QUADRO 1 – Resumo dos conceitos das avaliações das condições de oferta de um curso de Odontologia público da região Nordeste.

ANO	1998	2000
Corpo Docente	B	A
Org. Didático -Pedagógica	B	C
Instalações	B	C
Conceito Global	B	C

Fonte: Pesquisa do autor.

QUADRO 2 – Resumo das observações e recomendações da comissão externa de avaliação a da comissão de especialistas em ensino de Odontologia em uma faculdade pública da região Nordeste.

	Ano	
Recomendações	1998	2000
Corpo Docente	Estimular a qualificação e o maior envolvimento semanal dos docentes com a instituição.	Houve melhora no desempenho do corpo docente, apresentando um percentual maior de docentes com mestrado e doutorado.
Organização Didática Pedagógica	Detalhar melhor os tópicos constituintes do Projeto pedagógico.	Projeto Pedagógico precisa ser melhorado
		Grade curricular não sedimentada
		Pouca participação na elaboração do projeto
		Inconsistência nas diretrizes curriculares do projeto.
Instalações: Biossegurança		A biossegurança da Escola precisa ser melhorada. Há quebra freqüente das normas e o pessoal precisa ser treinado.
Biblioteca	Aquisição de maior número de exemplares das Obras adotadas na área;	
	Expansão do horário de atendimento;	Desatualizada, sem infra-estrutura, desorganizada, livros antigos e mal conservados;
	Atualizar os periódicos;	Iluminação e ventilação deficientes;
	Ampliar e qualificar os recursos humanos.	Curto tempo de atendimento;
		Não existe consistência entre o número de periódicos na avaliação de 1998 e a atual;
		Não esta informatizada;
		A Biblioteca representa a parte mais negativa da infra-estrutura da Faculdade. O acervo deve ser atualizado e o sistema deve ser informatizado.
Sala de Aula	Investir na melhoria da climatização e do equipamento áudio visual.	As salas de aula não são dotadas de apoio áudio-visual e têm ventilação inadequada, necessitando de climatização.
		Infra-estrutura precária, equipamentos precisam ser ampliados em número e modernização, não condizendo com as necessidades das matérias. Sugere-se melhora na relação professor/aluno em dois deles.
	Atualizar os periódicos;	Equipamentos antigos e desgastados, necessitando substituição. Existem condições mínimas embora os lab. precisam ser melhorados. Dentre os 3 avaliados, apenas um deles esta bem instalado e com boa manutenção.

Fonte: Pesquisa do autor.

QUADRO 2 – Resumo das observações e recomendações da comissão externa de avaliação a da comissão de especialistas em ensino de Odontologia em uma faculdade pública da região Nordeste.

	Ano	
Recomendações	1998	2000
Laboratórios de Microscopia e Pré Clínicos	Ampliar e qualificar os recursos humanos.	Não está dividido como o instrumento de avaliação recomenda. Equipamentos necessitando de substituição. Condições de higienização precárias.
	Adequar o mobiliário e a relação professor/aluno, adquirir equipamento áudio-visual.	
Laboratório de apoio às atividades clínicas	Adequar a sala do laboratório, adequar mobiliário, adquirir equipamento técnico e de áudio-visual, suprir de material de consumo, ampliar e qualificar os recursos humanos, implementar as condições de biossegurança.	
Laboratório de Prótese Clínica	Adequar o espaço físico e o mobiliário. Adquirir equipamentos técnicos, suprir de materiais de consumo, ampliar e qualificar os recursos humanos, implantar as condições de biossegurança.	
	Complementar a clínica com a aquisição de equipamentos periféricos e de conjuntos odontológicos em número adequado;	
Clínicas de ensino (ambulatórios)	Adequar o Corpo técnico às necessidades de funcionamento da clínica;	As condições destas clínicas são de modo geral precárias, estão mal conservadas, equipos antigos, dificuldade de manutenção da cadeia asséptica e deteriorização do ambiente: Amb. de Ortodontia – em ótimas condições, Amb. de Prótese – boas condições gerais, recentemente reformado embora com equipos e acessórios necessitando de consertos; Amb. de Urgência – péssimas condições. Mal conservado, quebra da cadeia asséptica, equipos com corrosão, falta de infra-estrutura de atendimento; Centro Cirúrgico – inativo pelas condições de uso prejudicadas.
	Adequar a clínica de radiologia com relação ao equipamento em geral e condições de radioproteção, processamento e interpretação radiográfica.	A Faculdade de Odontologia apresenta condições físicas deterioradas necessitando de urgentes reformas ou substituições.

Fonte: Pesquisa do autor.

QUADRO 3 – Qualificação do corpo docente de uma faculdade de Odontologia pública da região Nordeste, no período de 1998 a 2007.

Titulação Ano	Doutorado	Mestrado	%	Especialização	Graduação	%	Total	Mestorado em curso	Doutorado em curso	Conceito do MEC
1998 *	-	-	-	-	-	-	-	-	-	B
2000	13	27	55	28	5	45	73	8	13	A
2002**	18	28	67	18	4	32	68	2	9	-
2007**	36	18	75	13	5	25	72	1	3	-

* O Colegiado do Curso não dispõe dos registros

** Fonte: Registros do Colegiado do Curso

Refletindo esta experiência

A relação entre avaliação e tomada de decisão é um dos mais relevantes temas que envolvem as múltiplas referências da avaliação. Obviamente, não podemos negar a importância da avaliação na produção do conhecimento, mas que sentido tem o conhecimento se este não se reverter em decisões que beneficie os sujeitos e as instituições envolvidas no processo avaliativo?

O diálogo entre avaliadores e quem toma as decisões contribui, decisivamente, para a utilização eficiente dos resultados da avaliação. O problema se estabelece quando a decisão, a proposta e a metodologia da avaliação decorrem do mesmo grupo que analisa os resultados e decide o que fazer com eles, a exemplo da avaliação das condições de oferta dos cursos de graduação no Brasil. Nesse caso, a avaliação se torna instrumento de interesses e ideologias que nem sempre se reverte em benefícios para a instituição avaliada. Mesmo quando pequenos benefícios são produzidos, não têm impacto suficiente para suprimir os problemas evidenciados.

Segundo o artigo 46 da nova LDB (Lei 9394/96), cabe ao órgão mantenedor, em caso de instituição pública, fornecer os recursos para a superação das deficiências detectadas nas avaliações das condições de oferta dos cursos. O que observamos na experiência analisada foi que os resultados das duas avaliações das condições de oferta do curso (1998 e 2000), contrariamente a essa proposta, recebeu, na primeira avaliação, conceito B e, na segunda, conceito C.

Nas recomendações das duas comissões, praticamente todos os itens de necessidades foram repetidos. A despeito disso, os conceitos das duas comissões foram diferentes, evidenciando, talvez, um olhar menos rigoroso da primeira comissão, principalmente quanto às condições registradas nas dimensões organização didático-pedagógica e instalações. Ainda que as duas comissões tenham usado o mesmo instrumento de avaliação, que tem todo um referencial metodológico quantitativista (atribui valores numéricos para as várias categorias de análise que compõem cada dimensão avaliada), no momento em que o instrumento (SESu/MEC, 2000) recomenda que o

conceito de cada dimensão e o conceito global do curso não deve expressar apenas uma média matemática, mas somar a esses dados as observações *in loco*, a subjetividade dos avaliadores permeiam os resultados.

No período de 2000 a 2007 não ocorreram novas avaliações das condições de oferta do curso. Entretanto, acreditamos ser pertinente evidenciar alguns avanços alcançados a partir das duas primeiras avaliações. Dentre elas, destacamos: instalações físicas da biblioteca; instalações físicas e disponibilização de novos equipamentos para o ambulatório de urgência; novos equipamentos e melhoria das condições físicas de dois dos ambulatórios mais antigos do curso, cujas condições eram extremamente críticas, inclusive do ponto de vista de biossegurança; construção de dois novos ambulatórios, aquisição de aparelhos para climatização dos ambulatórios (ainda não instalados) e melhora da qualificação do corpo docente, como mostra o quadro 3. Chama a atenção nesse item o grande aumento do número de doutores que, hoje, chega a 50% do total de docentes do curso.

Vale ressaltar que grande parte dessas melhorias foi resultante de uma gestão competente da nova diretoria e de recursos provenientes de projetos de pesquisas e cursos de especialização e extensão, demonstrando um esforço pessoal de muitos docentes comprometidos com a instituição.

Ainda assim, as melhorias registradas estão longe de significar a superação das deficiências detectadas pelas duas comissões, como rege o artigo 46 da lei nº 9394. As mudanças observadas ao longo de sete anos estão tão aquém das necessárias que refletem, de forma clara, as políticas públicas educacionais adotadas no Brasil nos últimos anos.

Considerações finais

Não obstante a falta de valor, ainda, atribuído à avaliação do ensino superior no Brasil e à falta de compreensão, por parte da comunidade acadêmica, acerca dos objetivos, implícitos ou não, nas avaliações conduzidas pelo MEC, consideramos que avaliar de forma transparente é uma condição

essencial para o aprimoramento do ensino superior com vistas à sua qualidade e não só à sua eficiência.

Nesse sentido, estimular e sedimentar a cultura da avaliação nas instituições de ensino superior ainda é um grande desafio da Educação. Entretanto, tendo como referência a análise dos critérios de avaliação para os cursos de Odontologia e a experiência analisada, tememos que este seja um instrumento que colocará as instituições privadas em vantagem em relação às públicas. Esta preocupação é evidenciada quando a comissão de avaliação se refere, nos dois momentos de avaliação, às "condições deploráveis de instalações físicas, biblioteca e biossegurança do Curso". Condições estas que podem ter piorado pela própria depreciação de espaço físico e equipamentos, no intervalo de dois anos entre a primeira e a segunda avaliação. Entretanto, após esse período alguns avanços foram registrados.

Em contrapartida, de posse desses instrumentos de avaliação, as instituições privadas, em condições privilegiadas, possuem recursos financeiros disponíveis – em parte, provenientes dos próprios cofres públicos – e gozam da autonomia de investimentos. Essa situação, se persistirem as políticas públicas atuais de falta de investimento nas instituições públicas, poderá gerar grades diferenças nas condições de oferta dos cursos de Odontologia entre escolas púbicas e privadas.

Sem entrar no mérito da necessidade de avaliação da real capacitação pedagógica dos professores de nível superior, um fato positivo a se destacar, na experiência analisada, foi a melhora na qualificação do corpo docente. O percentual de mestres e doutores evoluiu de 54,8% em 2000 para 75,0% em 2007. Esse resultado retrata a política de incentivo à qualificação docente, evidenciada, sobretudo, após a LDB. Entretanto, isso não coloca em vantagem as instituições públicas em relação às privadas, visto que a política de contratação de professores adotada pelas instituições privadas é a admissão de professores, preferencialmente, já qualificados e, em sua maioria, pelas próprias instituições públicas.

Estas considerações, em hipótese alguma, têm um caráter contrário ao desenvolvimento e aprimoramento das instituições privadas. Ao contrário, acreditamos que o Brasil necessita crescer na oferta de cursos de

boa qualidade, sejam eles públicos ou privados. Entretanto, consideramos completamente injusto o emprego de instrumentos de avaliação impositivos que, desrespeitando o princípio da avaliação inerente ao respeito às diferenças, comparam instituições com discrepantes possibilidades de investimento nas melhorias sugeridas pelas comissões de avaliação. Gomes nos apropria dessa reflexão quando afirma:

> Na avaliação não se pode negar a existência de uma arena política, porém a avaliação perde a sua alma quando se torna impositiva e deixa de contemplar as diversidades. Quando, por descuido ou interesse, tem um espelho único, como se o mundo fosse singular e não plural[...] Vieses em favor de grupos e teorias são desmoralizadores da avaliação. (GOMES, 2002, p. 12).

Diante do exposto, fica um questionamento sobre as intenções embutidas na proposta de avaliação conduzida pelo MEC, destacando-se a necessidade de se criar e conduzir outras propostas de avaliação interna, balizadas por interesses menos econômicos e mais pedagógicos, humanos e sociais.

Referências

BRASIL. Decreto n. 2.026 de 10 de outubro de 1996. **Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior**. Diário Oficial da União, 11 de outubro de 1996 – Seção 1- p. 27839. Disponível em: http://www.abeno.org.br/d_14.htm. Acesso em: 19 nov. 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996 – Seção 1- p. 27839. Disponível em: htlp://www.abeno.org.br/d_14.htm. Acesso em: 19 nov. 2002.

DAES/Inep. **Manual de Avaliação dos Cursos de Odontologia**. Março, 2002.

FRANCO, Creso.; BONAMINO, Alícia. Iniciativas recentes de avaliação da qualidade da educação no Brasil. P.15-28. In: Franco, Creso (Org.). **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FREITAS, Kátia S.; CARVALHO, Dione S. L.; PINHEIRO, Jussiara X. Avaliação externa em unidades de ensino fundamental em Salvador: emoções e reações da comunidade escolar. **Rev. Gestão em Ação**. V.5, n.1, p.71-79, jan./jun., 2002.

GASPARETTO, Agenor. Avaliação institucional: processo doloroso de mudança, a experiência da UESC, Ilhéus, Bahia. In: Verhine, R. **Experiências de Avaliação Institucional em Universidades Brasileiras**. 2000, p. 101-123.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Cândido. A. C. Tendências nacionais da avaliação em educação: problemas de um país que passou a ter avaliação. **Rev. Gestão em Ação**. v.5, n.1, p.9-16, jan./jun., 2002.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas competências para ensinar**. Trad. RAMOS, P. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 192 p.

REY, Bernard. **As competências transversais em questão**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

SESu/MEC. **Ofício-circular no 119/98**, 30/10/1998.

SESu/MEC. **Manual de Avaliação das Condições de Oferta do Curso da Faculdade de Odontologia analisada**. Dez, 2000.

SOBRINHO, José D. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil, p.13-62. IN: Freitas, L. C. **Avaliação: Construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002, 264p.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica**. 1997.

Notas

1 De acordo com o ofício n. 119/98 (SESu/MEC, 1998), as recomendações das comissões, após a avaliação das condições de oferta dos cursos, devem ser comunicadas, apenas, à instituição e curso avaliados. Desta maneira, no presente artigo, a identificação de ambos será omitida com vistas à preservação dos seus direitos legais.

2 A ideia dessa discussão surgiu durante a experiência da disciplina da pós-graduação *Avaliação em E.*

Ana Cristina Muniz Décia | Robinson Moreira Tenório

Avaliação educacional no ensino superior

Uma discussão sobre a gestão da proposta pedagógica do curso de secretariado da ufba na perspectiva da avaliação formativa[1]

Início da conversa sobre secretariado, gestão e avaliação

Este ensaio aborda a temática da Avaliação Educacional no Ensino Superior, centrando-se em uma análise preliminar da Gestão da Proposta Pedagógica da Graduação em Secretariado Executivo da Universidade Federal da Bahia (UFBA) que está em curso. A proposta é refleti-la sob a ótica da abordagem da Avaliação Formativa e com o foco na efetividade do seu projeto pedagógico.

Antes de iniciar essa discussão, entretanto, é oportuna uma breve síntese do curso de Secretariado Executivo da UFBA a fim de situar o leitor nessa empreitada e convocá-lo a partilhar da recente jornada da área de Secretariado rumo ao pensar acadêmico-científico, especialmente no campo da Avaliação.

O Curso de Secretariado Executivo da UFBA, nascido na Escola de Administração da UFBA (EAUFBA), foi o primeiro a ser criado no Brasil, em 1969, quando se instalava no Estado da Bahia o Pólo Petroquímico de Camaçari. Aprovado pela Câmara de Ensino de Graduação e pelo Conselho de Coordenação da UFBA em 1970, o curso teve seu reconhecimento em 1998 pelo Parecer n. 331/98. Desde 1999, os graduados recebem o título de "Bacharel em Secretariado Executivo" (EAUFBA, 2007, p. 3-6). Conquanto o exercício da profissão de Secretariado Executivo seja regulamentado (Leis 7.377/85 e 9.261/96), sua inobservância tem ensejado, por parte da categoria, inúmeros pleitos com vistas a sensibilizar o governo federal para a aprovação do seu Conselho Profissional.

A partir dessa contextualização, passamos a caracterizar a implantação e o gerenciamento da proposta pedagógica do curso de Secretariado Executivo da UFBA, que são tarefas desempenhadas pelo coordenador do Colegiado de Curso de Graduação. O coordenador tem a competência da gestão acadêmica do curso de modo articulado com as diversas instâncias da instituição, tanto internas quanto externas à unidade de ensino. Assim,

sua função primordial é criar as condições para que se efetive na prática o projeto pedagógico concebido e aprovado pela Câmara de Ensino de Graduação da UFBA.

A elaboração do projeto pedagógico, por sua vez, segue orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Secretariado Executivo[2], aprovadas pelo Ministério da Educação (MEC). Significa dizer que é necessário que o coordenador do curso conheça o conjunto de normas e leis que regulamentam a educação superior e proceda atualizações constantes para garantir a materialização do projeto pedagógico de modo que sejam atendidos os critérios para aprovação pelo Sistema Nacional de Avaliação Superior (Sinaes) por meio do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade) e, consequentemente, o seu Reconhecimento periódico por parte do MEC e pela própria sociedade.

> As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Secretariado Executivo prevêem contínuas revisões do projeto pedagógico de um curso para que ele se constitua a caixa de ressonância dessas efetivas demandas [da sociedade]. **Sem dúvida este é um novo tempo, em que as instituições de ensino superior responderão pelo padrão de qualidade do curso de graduação em Secretariado Executivo** de forma a atender, dentre outros, o Art. 43, incisos II e III, da Lei 9.394/96, comprometendo-se por preparar profissionais [...] segundo as peculiaridades da graduação. (grifo nosso) (BRASIL, 2004).

Pela citação acima, o projeto pedagógico sai da esfera estática do documento e ganha uma materialidade dinâmica, movimentado por um conjunto de regulamentos, ações, métodos e políticas que, a partir da avaliação interna e externa contribuem para que sejam atingidos seus objetivos, mantendo a qualidade dos cursos na educação superior (DEPRESBITERIS, 2001). Desse modo, a avaliação está intrínseca à gestão eficaz do curso e esta à efetividade do seu projeto pedagógico.

Com isso, as competências e habilidades prescritas para o Secretário Executivo estão, cada vez mais, ampliadas. O perfil profissional desejado

inclui desde o domínio de técnicas e gestão secretariais, conhecimento das ciências da comunicação e informação, habilidade nas relações interpessoais e organizacionais até a assessoria a chefes e equipes de trabalho em níveis micro, meso e macroorganizacional. E passa a atuar como um gestor secretarial, assessor ou executivo adjunto, indo além da função tradicional de executar rotinas administrativas sob supervisão direta (BRASIL, 2004; DÉCIA, 2005; SABINO; ROCHA, 2004). A institucionalização da avaliação pelo Sinaes/Enade reflete esse nivelamento para todo o Brasil, embora essa visão da área de Secretariado Executivo ainda seja pouco difundida e haja distorções sobre a formação na comunidade científica bem como na sociedade em geral.

O Sinaes prevê que a avaliação combine a perspectiva formativa e emancipatória, visando a qualidade do ensino e expansão da oferta de vagas. E conforme a Lei 10.861/04, em seu artigo 2º, a avaliação deve manter o caráter público dos procedimentos, ou seja, ter transparência (TRINDADE, 2007, p. 95-104).

Por isso, propusemos essa discussão, ainda que preliminar, sob a perspectiva da avaliação formativa, partindo do pressuposto de que esse tipo de avaliação pode fornecer *feedback* ao gestor do curso que o oriente na definição de conceitos e práticas capazes de contribuir para a efetividade do perfil desejado do egresso como expressão fiel do projeto pedagógico que é objeto de avaliação (GOUVEIA et al., 2005, p. 117-122).

Porém, segundo Dias Sobrinho (citado por GOUVEIA et al., 2005, p. 115), "nenhuma avaliação isoladamente pode dar conta de uma realidade tão complexa como é a avaliação superior", motivo pelo qual não poderíamos desconsiderar, por exemplo, a validade da avaliação somativa – aquela que permite julgar o mérito, continuidade ou exclusão do objeto, tendo um caráter regulatório, classificatório. Dentre as inúmeras concepções de avaliação existentes, estamos considerando para este estudo a dimensão **formativa,** por ser aquela que permite aos gestores melhorar o processo avaliado, tendo um caráter emancipatório, transformador (WORTHEN et al., 2004, p. 46-51). Entendemos que ela se aplica adequadamente ao objeto em questão: aprimoramento do projeto pedagógico.

Temos a expectativa de que o presente ensaio, somando-se a outras publicações sobre o tema, contribua para se pensar o uso da avaliação como elemento da gestão acadêmica na educação superior e da efetividade do projeto pedagógico de Secretariado Executivo de modo que lhe confira um olhar mais amplo por parte da comunidade acadêmico-científica, visando a melhoria da qualidade da formação a partir da compreensão do uso da avaliação como instrumento de gestão acadêmica (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 175-183).

Projeto pedagógico: uma leitura sob três aspectos

A fim de ampliar a perspectiva legal, meramente normativa de uma proposta pedagógica, buscamos apoio em um novo paradigma educacional de Cândida Moraes (1997) e em novas concepções sobre projeto pedagógico com Ilma Veiga para essa discussão. Assim, o que concebemos para o curso de Secretariado da UFBA é uma síntese de Veiga (2000, p. 185-186) que nos sugere que os projetos político-pedagógicos devem ser efetivados com fidelidade a sua concepção, mantendo as dimensões adiante postas em negrito. O que significa dizer que eles devem ser capazes de antecipar o futuro com nível mínimo de utopia (**inovação**), ter explícitos os seus objetivos, considerando o contexto (**intencionalidade**) e de refletir uma construção coletiva (**participação**) que promova a aprendizagem crítica ao sujeito da aprendizagem conforme demandas sociais e profissionais de aprender a aprender e aprender ao longo da vida (**emancipação**). Vale dizer que atuais literaturas sobre currículo também refletem essas concepções.

O projeto pedagógico, além de preservar as dimensões citadas, ao ser capaz de projetar-se para o futuro, deve refletir as mudanças requeridas pela sociedade e não apenas pelo "mercado". Ademais deve ter em conta as especificidades e demandas do seu público-alvo de modo que se conceba a formação para o trabalho e para a vida, isto é, para a cidadania uma plena.

> A formação também tem muito a ver com valores; não pertence somente aos campos pragmáticos do trabalho, da ciência, da

> tecnologia, mas também à cidadania e à elevação da humanidade. Nesta perspectiva, a avaliação deve tratar das estruturas e relações para chegar ao foco essencial: a formação (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 180).

A partir das leituras de alguns trabalhos nesse campo (DÉCIA, 2005; DEPRESBITERIS, 2001, p.137-143; DIAS SOBRINHO, 2003, p.175-189; GOUVEIA et al., 2005, p.101-132; MOREAES, 1997; VEIGA, 2000; WORTHEN et al., 2004, p. 31-57), podemos sintetizar que a efetividade do projeto pedagógico, em essência, implica a observância de alguns aspectos essenciais para essa discussão preliminar, dos quais elegemos três. Sabendo-se, entretanto, que se trata tão-somente de lançar-lhes um olhar mais atento, já que podem ser facilmente postos de lado diante das urgências do cotidiano dos docentes-gestores. Urgências que os assemelham mais à categoria de bombeiros, sempre a "apagar incêndios" no cotidiano da gestão acadêmica que caracteriza uma IES pública.

Na tentativa de compreender alguns condicionantes para a efetividade do projeto pedagógico, o primeiro aspecto que merece nossa atenção é que o coordenador do curso deve privilegiar e refletir, ainda na fase de concepção, aquelas dimensões propostas por Veiga que envolvem inovação, intencionalidade, participação e emancipação. E promover as condições para que as metodologias de ensino-aprendizagem e de avaliação escolhidas sejam capazes de refletir na prática o perfil de egresso desejado e suas competências e habilidades previstas no projeto. Isto implica um repensar de como docente e coordenador do curso (docente-gestor) concebem o modo como cada aluno aprende, pressupondo que haja respeito às especificidades de cada um, de modo que o perfil de egresso a ser perseguido não seja descolado do sujeito da aprendizagem. Em síntese, requer um repensar de docentes e discentes, e especialmente do gestor acadêmico do curso, acerca das suas concepções sobre o porquê e o para que ensinar, aprender e avaliar e/ou ser avaliado.

O segundo aspecto diz respeito à capacidade gerencial e de negociação do coordenador do curso com as diversas instâncias e órgãos reguladores e/

ou executores da própria universidade e com demais envolvidos. A habilidade de negociação lhe permitirá tomar decisões tendo em conta a solução de problemas na gestão do curso conforme a legislação própria, mas sem perder de vista a necessidade de se fazer ajustes que garantam aproximar o realizado do pretendido no projeto pedagógico (GOUVEIA et al., 2005, p.109; VIEIRA, 2007, p. 58-65; WORTHEN, 2004, p.57). Além da habilidade da negociação, torna-se essencial a capacitação do coordenador para a gestão acadêmica propriamente dita, pois o fato de ser docente não o credencia necessariamente a ser gestor acadêmico. Estudos do professor Reginaldo Santos (2004, p.147) acerca da Administração Política como campo de conhecimento distinguem o administrador como o responsável pela adoção de cuidados gerenciais que asseguram o bom andamento das ações organizacionais em busca do alcance dos seus objetivos; e o gestor como aquele que é capaz de estabelecer estratégias que vão assegurar essa orientação institucional. Desse modo, ser gestor implica ser capaz de escolher e adotar os meios necessários para se atingir os objetivos estabelecidos.

Portanto, a gestão acadêmica de um projeto pedagógico de curso em IES é tarefa que não deveria prescindir de competência gerencial específica, promovida e apoiada pela mesma legislação educacional, pois o resultado da gestão impacta a vida de muitos cidadãos e o desenvolvimento do país. Segundo Sinsesc (2007, p. 1), há mais de 2 milhões de profissionais de Secretariado distribuídos pelo Brasil e a qualidade da formação deles é um desafio que envolve diretamente o gestor acadêmico no Colegiado do curso, entre outras instituições a ele vinculadas.

O terceiro aspecto diz respeito à importância de o gestor acadêmico do curso investir na instauração de uma cultura de avaliação e de informação. E desse modo promover a prática da avaliação interna, de tipo formativa, que lhe permita acompanhar a implantação do projeto pedagógico no seu *continuum*. A avaliação de/em um projeto pedagógico implica considerá-lo inclusive em sua dimensão transgressora, emancipatória, paradigmática, ética, não se admitindo sua redução a um ato finalístico de aprovar e/ou reprovar o sujeito da aprendizagem sem se considerar suas características

socioculturais, bem como as práticas adotadas pelo professor. Desconsiderar essa perspectiva imputa o ônus do mau desempenho exclusivamente ao aluno. Adotar na gestão acadêmica uma política de melhoria contínua da qualidade do curso e do processo de ensino-aprendizagem é viável com a inclusão da prática de uma avaliação formativa, inclusiva e não apenas classificatória ou punitiva. Aquela, porém, só se constrói a partir de uma concepção de gestão participativa. Que valorize e propicie um clima favorável ao *feedback* contínuo por meio de avaliações formais e informais por parte de professores, estudantes e da equipe de trabalho. Assim, é possível a construção de um modelo de avaliação que reflita necessidades decorrentes das diferentes formas de aprender e de ensinar que retroalimentam a dinâmica do projeto político-pedagógico naquela realidade.

O projeto pedagógico na dinâmica da gestão deve ser concebido como processo e não apenas como produto, conforme assinala Gouveia et al. (2005, p. 127); e a avaliação também deve ser objeto de análises críticas[3] que possam aperfeiçoá-la enquanto instrumento de gestão para o alcance dos objetivos previstos e do aperfeiçoamento contínuo. Caracteriza-se desse modo a relevância da atividade de avaliação para as organizações em geral e as instituições de ensino superior em particular (VIEIRA, 2007; WORTHEN et al., 2004, p. 57).

Por fim, além de fornecer realimentação interno às IES, a avaliação permite à sociedade conhecer os resultados, de forma transparente, da aplicação dos recursos públicos na educação superior. Permite ainda aos interessados o direito de escolha por uma formação baseada em informações precisas, caracterizando o exercício da cidadania (DEPRESBITERIS, 2001, p. 144).

A experiência de Secretariado da UFBA: fazendo um novo dever de casa

A participação de profissionais, docentes e gestores da área de Secretariado em projetos de Administração, Educação, Gestão Acadêmica, Avaliação, Pesquisa reflete tentativas de articular o ensino de Secretariado

Executivo à extensão e à pesquisa[4]. Assim, consideramos necessário ilustrar a trajetória percorrida no curso de Secretariado/UFBA, notadamente desde março de 2006, com vistas à superação de seus limites e à geração de novos conhecimentos que ultrapassam o *modus operandi* dessa atividade. Mas, sobretudo, caminhe na busca pela qualidade dessa formação. As diversas ações de IES que oferecem a graduação em Secretariado representam indícios de inovação e compromisso por parte dos egressos dos cursos de Secretariado que se formam docentes e/ou pesquisadores. Porém, são insuficientes para reverter, a médio prazo, concepções equivocadas de que a formação em Secretariado com baixa qualidade seja admitida – pela inexistência de uma cultura de avaliação ou pela falsa crença de que para exercer a profissão de secretariado executivo não é preciso formação superior, e especialmente, de qualidade.

Ademais, a nova reforma curricular do curso de graduação em Secretariado prevista para ser implantada no primeiro semestre de 2008 torna oportuna uma avaliação da atual proposta pedagógica para além do Sinaes/Enade, e com a participação de todos os envolvidos, contribuindo assim com a superação de seus limites. As notas no fim deste texto detalham essa trajetória (DÉCIA, 2005; EAUFBA, 1998; 2007).

Considerações acerca da efetividade da proposta pedagógica: interseções entre projeto político-pedagógico (avaliação) e gestão

Sem nos prendermos aos variados significados do vocábulo projeto, aqui nos deteremos na sua etimologia para dizer simplesmente que projeto é algo que se projeta para adiante. E tal como concebe Ilma Veiga (2000, p.185-186), tem uma dimensão utópica, transgressora, no sentido de que rompe com o instituído, portanto, tem uma dimensão política.

Tratando-se neste ensaio de IES pública, situamos a gestão inspirados no conceito de Administração Política, no qual relações sociais se estabelecem para estruturar um modelo de gestão da sociedade que garante certo

nível de bem-estar, expresso nas garantias plenas da materialidade (SANTOS, 2004, p. 33; 44). Onde cabe à administração estruturar o modelo de gestão para atingir os objetivos da organização; enquanto a gestão, como a essência da organização, é que é o efetivo objeto do estudo da Administração e não a organização, como se pensava. Aqui trazemos a distinção entre *administração* e *gestão* para adentrarmos o terreno da gestão acadêmica.

> A gestão está voltada para o direcionamento estratégico de objetivos e das decisões tomadas que vão comprometer sua existência em longo prazo, determinando os rumos da instituição. A administração, por seu termo, está mais apropriada para ações mais operacionais, escolhas de métodos e técnicas mais adequadas para a condução da entidade rumo aos objetivos estabelecidos, seguindo as políticas e estratégias firmadas. (BARRETO e BARRETO, 2004, p. 54).

Podemos entender por essa citação que ser gestor é diferente de ser administrador, embora os dois se complementem. Ser gestor de Colegiado de curso, com a tarefa de materializar um projeto pedagógico, tem bastante afinidade com o conceito de administração política. Ademais, vale dizer que "gestão se faz em interação com o outro [...] [e que] o trabalho de qualquer gestor ou gestora implica em conversar e dialogar muito. Do contrário as melhores ideias também se inviabilizam" (VIEIRA, 2007 p. 59).

Como o foco desta discussão se volta para o papel da avaliação na gestão da proposta pedagógica de curso superior em IES pública, e, portanto, tem um caráter sociopolítico indissociável, passamos a nos referir a partir de agora a projeto político-pedagógico (PPP). Entendemos que lhe agregar a dimensão política é oportuno, também, pela necessidade de transparência com o uso dos recursos públicos. E apostamos na necessidade de consolidar uma cultura de avaliação para aprimorar a gestão acadêmica numa administração política.

A materialização bem sucedida de qualquer empreendimento envolve atividade de avaliação para alcance de objetivos e melhoria contínua de

processos. Considerando o objeto em questão, tratamos de considerar um tipo de avaliação que possa dar conta da sua complexidade, sem, contudo, enrijecê-lo ou comprometer sua essência criativa. A gestão eficaz do PPP implica, além da avaliação sistemática e contínua, a predisposição do gestor acadêmico para ouvir as diferentes demandas dos interessados e/ou envolvidos no processo com vistas à sua eficácia. "Além dos critérios de eficiência e eficácia, a avaliação deve questionar sobre o sentido da gestão em função dos fins, isto é, da formação, relacionada com a missão institucional" (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 182).

Ao discorrer em aula neste semestre sobre a gestão de projetos, o professor Robinson Tenório sintetiza que "a administração de projetos é a aplicação de conhecimentos, habilidades, ferramentas e técnicas às atividades de projetos com vistas a satisfazer às necessidades e expectativas dos *stakeholders* (interessados)", o que envolve equilíbrio entre as diversas demandas. Assim se pressupõe que a gestão acadêmica do curso seja exercida por coordenadores que possuam essas competências, sob pena de se comprometer a qualidade do projeto político-pedagógico e consequentemente não se satisfazer as demandas dos interessados, quais sejam: cidadãos-graduandos, as IES, a sociedade, as organizações, o Estado.

Das muitas concepções e usos da avaliação na gestão

Ao refletir com Worthen et al. (2004, p. 31-37) e Dias Sobrinho (2003, p.175-189) sobre as muitas definições de avaliação, independente de sua metodologia, para este contexto, consideramos o uso da avaliação formal e informal, de caráter interno. E dos muitos conceitos, usos e objetivos discutidos pelos autores, esclarecemos que o conceito de avaliação a ser adotado neste estudo[5] inclui diagnóstico, julgamento de valor, tomada de decisão com a perspectiva política da melhoria dos processos, de modo que possam ser aplicados à gestão de um projeto político-pedagógico de graduação com vistas à garantia de qualidade da formação, tornando transparente e eficaz o uso de recursos públicos.

Assim, compreendemos que para dar legitimidade ao processo de avaliação em certos aspectos far-se-á necessário preservar uma avaliação do tipo somativa, cuja finalidade é mais regulatória, posto que há aspectos da legislação que não podem ser desprezados. A avaliação deve ter caráter científico, porém não pode abrir mão do caráter político da própria avaliação e do papel do avaliador ou daquele que institui a avaliação. Nesse sentido, aplica-se o conceito de avaliação como negociação, melhoria contínua, processo de emancipação dos sujeitos envolvidos (WORTHEN et al., 2004, p. 31-37; DIAS SOBRINHO 2003, p.175-189).

Queremos assim crer que é fundamental admitir a complementaridade nos diversos tipos de avaliação de modo que numa perspectiva dialética possa haver unidade nos pares aparentemente opostos. E, de forma crítica, possamos utilizar o que é viável de cada um dos tipos/modelos para as definições e conceitos de avaliação que devem subsidiar a análise do projeto político-pedagógico em questão, sabendo que nenhum deles será capaz de dar conta de um fenômeno social de forma isolada (DIAS SOBRINHO, 2003, p.175-189).

Nessa perspectiva, a avaliação como elemento da gestão educacional deve ser compreendida em sua complexidade de objetivos, abordagens e usos (WORTHEN et al., 2004, p. 31-57), o que extrapola o presente ensaio. Mas não podemos deixar de mencionar que o gestor é desafiado a desenvolver a capacidade de agir, transformar, negociar, mobilizar recursos a partir da percepção do que ocorre na dinâmica da implantação do projeto político-pedagógico e que, por meio de complementaridade da avaliação formal-informal, formativa-somativa, interna-externa, científica-política, é que lhe será permitido conhecer a realidade do curso e, por consequência, tomar decisões e nela intervir com propriedade.

Usar os resultados das avaliações para atingir ou aprimorar os objetivos definidos no PPP do curso de Secretariado Executivo pode ser um passo rumo à cultura da avaliação se forem convocados à participação todos os envolvidos diretos no processo educativo. Para instituir uma cultura da avaliação será exigido do coordenador perfil gerencial, disponibilidade para compartilhar informações e que assuma junto com a direção da IES a

definição de políticas nessa direção. Quanto mais disponibilizar informações entre os interessados mais informação poderá receber; é nisto que apostam autores sobre o gerenciamento estratégico da informação como McGee e Prusak (1994, p. 153-165) que também defendem a necessidade de se instituir uma cultura de informação nas organizações. E a avaliação é um processo alimentado por informações de qualidade e de alta relevância. "E deve ter função crítica e não apenas de constatação" (DIAS SOBRINHO, 2003, p.180).

Ademais, é recomendável que o coordenador tenha conhecimento sobre a área em questão (Avaliação, Educação, Gestão e Secretariado), além de desejar fomentar essa cultura de avaliação, que se traduz em uma gestão democrática, cooperativa, visando a materialização e melhoria contínua da essência do seu trabalho: efetividade do projeto político-pedagógico (MCGEE e PRUSAK, 1994, p.153-165; FREITAS, p.1-3 2001; VEIGA, 2007, p.185-186).

Para responder a questão central deste ensaio que decorre da relação entre avaliação e efetividade da proposta pedagógica do curso, levantamos algumas considerações a fim de chamar a atenção para o papel a ser desempenhado pelo coordenador na criação das condições necessárias à concretização do idealizado no PPP. Vale ressaltar que a negociação tem importância fundamental posto que "gestão é arena de interesses contraditórios e conflituosos. Nesse sentido, o gestor que não é líder em sua área de atuação poderá se deparar com dificuldades adicionais" (VEIGA, 2007, p.185-186). **Com isso, inferimos que a efetividade do projeto político-pedagógico reflete a habilidade de negociação do gestor acadêmico do curso e abertura para avaliação participativa contínua**. E isto precisa ser considerado na formulação do projeto político-pedagógico e garantido no seu *continuum*.

Sustentamos essa discussão também com apoio da dissertação de mestrado que explorou a aquisição da *information literacy* nessa mesma formação, permitindo-nos fazer algumas inferências sobre Secretariado no campo da Avaliação (DÉCIA, 2005). Este ensaio representa um exercício e tentativa de síntese dos estudos sobre Avaliação em Educação no escopo da

mesma disciplina do programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, da qual participamos neste segundo semestre de 2007, aluna e professor, respectivamente.

Feita essa discussão inicial acerca da efetividade do projeto político-pedagógico, passaremos às considerações específicas da realidade da proposta pedagógica do curso de Secretariado da UFBA na perspectiva de estabelecer correlações com a avaliação formativa. Antes, salientando que nossa pretensão é encontrar pistas para explorar o problema que diz respeito a quais componentes curriculares e metodologias de ensino e de avaliação podem mediar a aquisição das competências e habilidades prescritas no atual projeto pedagógico do curso de Secretariado da UFBA. Este recorte tem seus limites, porém reflete a crença de que considerar a aquisição de competências e habilidades, mesmo não sendo o bastante, pode bem representar o perfil do egresso desejado, o que já é relevante para discussão proposta neste ensaio.

Refletindo sobre as pistas no PPP de secretariado/UFBA

Analisando a concepção do atual projeto pedagógico do Curso de Secretariado da UFBA e do perfil do egresso desejado, constatamos que há uma lacuna para a gestão acadêmica e a sua efetividade por não estarem expressas no texto daquele projeto pedagógico (EAUFBA, 1998) as dimensões como a intencionalidade, inovação, participação intrínsecas ao PPP. Uma vez que não foram consideradas quando da sua elaboração, seus avanços ou retrocessos limitam-se ao âmbito do conhecimento tácito do gestor do curso, podendo comprometer o PPP quando ocorra a sucessão do gestor. Dessa maneira, não seria apropriado considerar a nomenclatura projeto político-pedagógico, pois a dimensão política fica imperceptível diante da omissão no texto do projeto das dimensões fundantes recomendadas por Ilma Veiga.

Contraditoriamente (o que pode ser uma interessante questão para análise), o resultado da avaliação de desempenho dos estudantes de Secretariado da UFBA no Enade, realizado em nov./2006, foi sur-

preendente, com nota cinco e o IDD superior a quatro. O que leva a crer que a gestão tem um campo favorável para investir na cultura da avaliação e aprimorar os objetivos prescritos no PPP.

Ao verificarmos se as competências e habilidades estavam asseguradas e quais os meios que as garantiriam, houve constatação similar. Mesmos os componentes curriculares associados a dimensões práticas da profissão (aspectos técnicos e/ou psicossociais), como técnicas secretariais, idiomas instrumentais e competência relacional/inteligência emocional, não dispunham de laboratórios e/ou metodologias de ensino próprias para a aquisição das referidas competências e habilidades expressas no projeto pedagógico de então. Estas ficam restritas, como em quase todos os cursos de Secretariado no Brasil, às práticas no laboratório de informática ao nível de usuário intermediário dos principais softwares. Portanto, ainda não conseguimos assegurar em plenitude o que prevêem as DCNs e, por conseguinte, o perfil do egresso desejado (EAUFBA, 1998; 2007).

Na tentativa de localizar pistas acerca da efetividade do perfil do egresso a partir da tríade ementas dos componentes curriculares, metodologias de ensino e de avaliação da aprendizagem, percebemos que os componentes possuíam nomenclaturas bastante próximas do discurso disseminado pelo mercado de trabalho (organizações) para o profissional de Secretariado. Porém, os planos de curso não explicitavam detalhadamente as ementas, nem os conteúdos curriculares e tampouco as metodologias de ensino próprias para cada área e para a aquisição de determinada competência. No tocante à avaliação, também não se verificou diferenciadas metodologias de avaliação da aprendizagem explicitadas no projeto que pudessem guardar relação com o que discutimos como recomendáveis para a emancipação dos sujeitos da aprendizagem e demais envolvidos e para a efetividade do PPP (EAUFBA, 1998; 2007).

E, finalmente, ao buscar identificar o perfil do gestor acadêmico do curso de Secretariado da UFBA a partir da caracterização dos perfis dos coordenadores do curso, o que se pôde perceber foi que há fatores facilitadores e outros dificultados. Ao longo dos 37 anos de existência do curso de Secretariado da UFBA, houve uma sucessão de coordenadores no

Colegiado do curso. E os avanços mais significativos se deram quando estiveram à frente da gestão acadêmica do curso os coordenadores e funcionários com formação e experiência na área de Secretariado Executivo, pois o conhecimento da área lhes garantia uma maior sensibilidade, compreensão de suas especificidades e compromisso com as mudanças necessárias, incluindo mecanismos de obtenção de *feedback*, avaliações informais constantes.

Esses avanços estavam associados ao coordenador de curso que possuía perfil de negociação, conciliação de interesses, trabalho em equipe, valorização das pessoas com a oferta de atividades abertas à comunidade e outras IES, competência técnica acumulada na experiência com a prática do secretariado executivo e com o exercício da função de gestor secretarial na prática (EAUFBA, 1998; 2007). O que se confirmou na gestão da Professora Bárbara Dultra, pelo compromisso político com formação e com o trato com os recursos públicos, de um lado, e com a auto-estima e respeito aos anseios e necessidades do estudante, do outro. Essa conduta aproximou o corpo docente e discente do Colegiado do curso, reduziu a evasão escolar e divulgou o curso no interior da universidade especialmente na década de 1990.

Essas características têm sido os fatores-chave no monitoramente e melhoria contínua da gestão do projeto político-pedagógico do curso de Secretariado da UFBA (EAUFBA, 2007). Entretanto, há aspectos que dificultam seu avanço e a superação de limites que são demandados explicita ou implicitamente pelos estudantes e pelas organizações onde vão atuar profissionalmente. Essas informações são acessadas diretamente pelos autores em sala de aula e quando na necessidade de indicar alunos para processos de seleção de estágio curricular obrigatório, especialmente em organizações dinâmicas, complexas e de médio a grande porte.

Também não está posta no PPP a existência de processos sistemáticos de *feedback* ou de reuniões regulares para se garantir seu aprimoramento. E fica a cargo do perfil de cada docente viabilizar no interior da sala de aula a proposta pedagógica almejada, o que não é de todo ruim. Porém, quanto mais conservador for o professor mais ele reproduzirá na avaliação da

aprendizagem métodos poucos criativos e/ou emancipatórios no processo de ensino-aprendizagem.

O seu efeito sobre os estudantes (na maioria do gênero feminino) sujeitos e objetos dessa relação dependerá do motivo da escolha nessa formação – por vocação, acesso ao emprego, ou identificação com a condição de subalternidade associada a secretariado por sua própria condição socioeconômica, na maioria dos casos. Podendo, assim, aderir ao estilo da poética de compositor popular Zeca Pagodinho: "deixa a vida me levar, vida leva eu". E isto em nada contribui para a qualidade da educação superior e a postura crítica do papel que poderá exercer seja como secretário executivo, docente, pesquisador, consultor, prestador de serviços, entre outras possibilidades de ocupação para quem faz a graduação em secretariado, devido à versatilidade das matrizes curriculares e da característica interdisciplinar da área.

Dessas conclusões iniciais, entendemos que a matriz curricular implementada, a partir da contribuição dos componentes curriculares, das metodologias de ensino e de avaliação, bem como da gestão exercida pelo gestor acadêmico do curso, são caminhos viáveis para concretizar o idealizado no projeto pedagógico do curso. Porém, o que se quer projetar para diante na área de Secretariado Executivo é o que deve motivar aqueles que estão na condição de líderes ou liderados, de quem gerencia o curso e de quem são por ele conduzidos, quer estejam na área de Secretariado por escolha voluntária ou vocação por um lado; ou nela estejam por contingência ou conveniência profissional, apenas de passagem.

Podemos inferir com essa discussão inicial que o atual projeto político-pedagógico do curso de Secretariado Executivo da UFBA ainda encontra na prática algumas dificuldades para sua efetivação, não apenas prescritas na indiferença das folhas de papel onde está impresso, mas na intencionalidade pulsante que corre nas veias de cada um que constrói e reconstrói o ato de secretariar em todas as organizações no Brasil e no mundo, inclusive nas universidades. O trabalho é longo, a começar pela incessante busca pela efetividade de sua proposta de formação e superação de limites epistemológicos.

Para um término provisório da discussão: considerações acerca da avaliação

A essência da proposta político-pedagógica é idealizada no passado e ao mesmo tempo antecipa o futuro, envolvendo a perspectiva dinâmica do projeto-processo e não do projeto-produto; na experiência analisada, entretanto, não há mecanismos ou sistemas de avaliação no Colegiado do curso de Secretariado da UFBA, tampouco estão expressos no seu PPP, um sistema de coleta de informação que permita avaliar o curso sendo, no seu *continuum.* Assim como não há, sequer, equipe que viabilize esse apoio ao coordenador do curso, por causa da dificuldade de contratação de servidores na IES públicas.

Verificamos que na proposta atual do curso ainda é muito tímida, quando não inexistente, a dimensão política e emancipatória do processo de ensino-aprendizagem e de avaliação para um projeto político-pedagógico contemporâneo que faça frente à complexidade das demandas da sociedade e das organizações para o profissional de Secretariado. Há uma hierarquia burocratizada e estéril a partir da fragmentação das disciplinas, ausência de investimento em uma cultura de pesquisa e extensão, e da subserviência aos ditames do mercado, uma teia onde são enredados (de forma pouco crítica e proativa) diretor da unidade de ensino, coordenador de curso, professores e estudantes, bem como o próprio Sistema de Nacional de Avaliação do MEC.

Vale lembrar que, numa estrutura descentralizada, multicampi e interdisciplinar como na UFBA, torna-se difícil para o coordenador ser capaz de negociar desde alterações de horários de aula até pré-concepções enrijecidas de docentes, servidores e estudantes. Assim, o gestor do curso sequer consegue atualizar as ementas quando procede a uma reforma curricular, pela dependência da aprovação nos respectivos departamentos. Assim, adotamos expressão da professora Tânia Fischer (2004, p. 168), no tocante ao nosso PPP, dizendo que, por vezes, eles “são como vinhos velhos em garrafas novas”. Esse foi um dos motivos que nos desafiaram a trazer

esta discussão para troca e avaliação dos colegas a fim de contribuir com seu amadurecimento a partir de novas contribuições.

Entretanto, não rara a pretensão da universidade de formar profissionais aptos às mudanças e a aprender a aprender, por vezes, essa pretensão fica em segundo plano por razões como: compreensão limitada dos objetivos da avaliação (certificadora, regulatória), pressões para que as IES ampliem a oferta de vagas (sem a necessária infraestrutura), condições inadequadas para a realização do trabalho docente e falta de qualificação para a gestão acadêmica, só para citar algumas questões fundamentais e finalizarmos essa conversa, que vai chegando ao fim, por hora.

Considerações finais

Articular as demandas da sociedade e do mercado com o perfil de egresso que as atenda pode-se efetivar na consolidação dos meios para a real aquisição das competências e habilidades previstas no projeto político-pedagógico do curso. Essas demandas e a escassez de recursos impõem aos gestores acadêmicos dispor de informações precisas para decidir entre manter, investir ou extinguir ações, projetos, políticas públicas, caracterizando a relevância da avaliação na gestão. Sobretudo, revela a necessidade de se discutirem as condições materiais da organização e gestão do curso com apoio da avaliação formativa como uma via possível para refletir a efetividade dos projetos pedagógicos em instituições de ensino superior (IES) na Bahia.

Do mesmo modo que ser docente-coordenador ou docente-gestor não significa necessariamente ter a habilidade para a gestão acadêmica, ser graduado em Secretariado Executivo também não será garantia da aquisição das competências e habilidades necessárias para o exercício profissional se não houver a implantação de uma cultura de Avaliação visando a aquisição dessas competências e habilidades e o aprimoramento da proposta político-pedagógica do curso.

Finalizando, refletir sobre a relação entre Avaliação, Projeto Político-Pedagógico e Gestão Acadêmica (que envolve também Informação) pode

ser um caminho, dentre outros, para se aferir a efetividade do projeto político-pedagógico e do perfil do egresso que a sociedade requer e para o qual se tem investido por meio da alocação de recursos na formação superior, em particular, e na instituição de políticas educacionais, em geral. "Desse modo, três propósitos centrais devem nortear a avaliação: fornecer resultados para a gestão da educação; subsidiar a melhoria dos projetos pedagógicos das escolas; propiciar informações para a melhoria da própria avaliação (meta-avaliação)" (DEPRESBITERIS, 2001, p.144). Sem a pretensão de fechar questão, demos um primeiro passo para refletir possibilidades e limites do uso da Avaliação na melhoria da qualidade da educação superior ao tempo em que trazemos a área de Secretariado Executivo para o centro da discussão.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Estado, mercado, comunidade e avaliação**: proposta de um quadro teórico-sociológico. In: Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação. 2 ed. (s.l.): Cortez, (s.d.), cap. 3, p. 93-125.

AQUINO, Ítalo de Souza. **Como escrever artigos científicos – sem arrodeio e sem medo da ABNT**. 2 ed. Revisada e atualizada. João Pessoa/PB: Editora Universitária/ UFPB, 2007.

ASSMANN, Hugo. **A metamorfose do aprender na sociedade da informação**. Ciência da Informação: Brasília/DF, 2000, v. 29, n. 2, p. 7-15. Disponível em: <http:// www.ibict.br/cienciadainformacao/viewarticle.php?id=115&layout=abstract>. Acesso em: 21 dez. 2004.

BARRETO, Maria da Graça Pitiá; BARRETO, Eduardo Fausto. Administração ou gestão? Eis a questão. In: SANTOS, Reginaldo Souza (org.). **A administração política como campo do conhecimento.** São Paulo: Mandacaru, 2004.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em secretariado executivo**. Parecer n.º CES/CNE 0102/2004. Brasília/DF: MEC, 2004.

DÉCIA, Ana Cristina Muniz. **A *Information Literacy* na formação do neo-secretário executivo**: um estudo de caso da Graduação em Secretariado/UFBA. 2005. 189f.

Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Instituto de Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

DEPRESBITERIS, Lea. **A avaliação na educação básica:** ampliando a discussão. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2001, nº 24, p. 137-146.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (EAUFBA). **Projeto pedagógico do curso de secretariado executivo**. Salvador/BA: Colegiado do Curso de Secretariado /Escola de Administração, 2007 (digitado).

ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (EAUFBA). **Projeto pedagógico do curso de secretariado executivo**. Salvador/BA: Colegiado do Curso de Secretariado /Escola de Administração, 1998 (digitado)

FISCHER, Tânia M. Diederichs. A difusão do conhecimento sobre organizações e gestão no Brasil: seis propostas de ensino para o decênio 2000/10. In: SANTOS, Reginaldo Souza (org.). **A administração política como campo do conhecimento.** São Paulo: Mandacaru, 2004.

FREITAS, Kátia Siqueira (coord). Módulo projeto pedagógico. **Revista Gerir**: ISP, 2001, nº 18. Disponível em: <http://www.liderisp.ufba.br/revistas/gerir%20v7%20n18%202001.pdf >. Acesso em: 09 out. 2007.

GOUVEIA, Andrea B. et al. Trajetória da avaliação superior no Brasil: singularidades e contradições (1993-2003). **Estudos em Avaliação Educacional.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2005, v. 16, nº 31, p. 101-131.

MCGEE, James; PRUSAK, Laurence. **Gerenciamento estratégico da informação:** aumente a competitividade e a eficiência de sua empresa utilizando a informação como uma ferramenta estratégica. Tradução Astrid Beatriz de Figueiredo. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas/SP: Papirus, 1997. (Coleção Práxis).

REY, Bernard. **As competências transversais em questão**. Tradução e revisão de Álvaro Manuel Marfan Lewin. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SABINO, Rosimeri Ferraz; ROCHA, Fábio Gomes. **Secretariado: do escriba ao *webwriter***: a história, a evolução e as novas competências do secretariado no 3º milênio. Rio de Janeiro: Brasport, 2004.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Reginaldo Souza (org.). **A administração política como campo do conhecimento**. São Paulo: Mandacaru, 2004.

Sinsesc - Sindicato das Secretárias e Secretários no Estado de Santa Catarina. **Novo conceito do profissional secretário no contexto empresarial**. Disponível em: <www.fenassec.com.br>. Acesso em: 23 out. 2007.

TINDADE, Helgio. **Desafios, institucionalização e imagem pública da Conaes**. Brasília: Unesco, MEC, 2007.

VEIGA, Ilma Passos. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO, Sergio; CASTANHO, Maria Eugenia L.M. (orgs.). **Do projeto pedagógico à prática transformadora.** Campinas/SP: Papirus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

WORTHEN, Blaine R. et al. **Avaliação de programas: concepções e práticas**. São Paulo: Editora Gente, 2004, p. 97-127.

Notas

1 A ideia dessa discussão surgiu durante a experiência da disciplina da pós-graduação *Avaliação em Educação* e tomou consistência a partir das trocas entre a Profª Doutora Tereza Cristina de Oliveira/Faculdade Social da Bahia e a Profª Ana Cristina Muniz Décia/UFBA. Agradecemos a Tereza Oliveira pela colaboração neste ensaio e pela riqueza das trocas recheadas de Secretariado, Sociologia, Educação e Pesquisa resultando em significativas reflexões e contribuições na área de Secretariado Executivo/Administração.

2 O Ministério da Educação (MEC) aprovou as DCNs para a área de Secretariado no ano de 2002. A versão atual foi aprovada pelo Parecer Nº CES/CNE 0102/2004 em 11/3/2004. As Diretrizes Curriculares Nacionais objetivam "servir de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos [...], possibilitando ainda definirem múltiplos perfis profissionais, garantindo uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, privilegiando, no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais".

3 A ação de avaliar o processo avaliatório, entendida como meta-avaliação, por não estar no âmbito deste trabalho, não será aqui tratada pelo limite deste estudo. Entretanto é mister considerá-la em estudo mais denso, posto que avaliar é não é um fim em si, mas tarefa complexa que requer auto-avaliação para melhorias dos seus processos, referenciais e usos.

4 O curso de Secretariado Executivo está vinculado à Escola de Administração da UFBA, tendo a concentração dos componentes curriculares no Departamento de Sistemas e Processos Gerenciais. A autora Ana Cristina Muniz Décia mantém vínculo de professora assistente, em regime de dedicação exclusiva. Vem desenvolvendo atividades caracterizadas como o "dever de casa" do Secretariado, que envolve integração entre ensino, extensão e pesquisa. Alguns exemplos envolvem colaboração na pós-graduação *lato sensu* em Gestão Acadêmica e Assessoria Gerencial no NPGA/EAUFBA, exercendo a coordenação pedagógica de ambos os cursos de especialização. Em 2007, o Curso de Secretariado obteve aprovação de 2 projetos submetidos ao Programa Permanecer, criado pelo Pró-Reitoria de Assistência Estudantil da UFBA, os quais envolvem 3 bolsistas do curso sob a orientação da mesma professora. Um dos projetos é voltado para a inclusão de estudantes na extensão universitária (que teve aprovado seu primeiro artigo no I Congresso Nordestino de Extensão Universitária (CNEU), concorrendo com outros trabalhos sólidos inclusive de mestres, doutores e pós-doutor); o segundo projeto está voltado para a monitoria e apoio docente na articulação do ensino de Secretariado Executivo à extensão e à iniciação à pesquisa (que pretende entre outras atividades levantar a produção acadêmico-científica da área secretarial para sistematizar as pesquisas existentes). Tem orientado a concepção de projetos de intervenção dos estudantes matriculados na disciplina Gestão Secretarial II (ADM 245), visando o desenvolvimento do perfil do gestor secretarial. Propôs a

criação de um grupo de trabalho de Secretariado para o planejamento estratégico do curso, tendo iniciado as atividades em ago./2007. Integra, desde a fundação em nov./2006, o Núcleo de Estudos Conjunturais em Administração (NEC)/ UFBA, coordenado pelo diretor da EAUFBA, Reginaldo Santos, juntamente com uma bolsista do curso de Secretariado (e outros estudantes e professores dos cursos de Administração e Secretariado), cujo objetivo é constituir uma linha de Assessoria/Secretariado vinculada a esse núcleo de pesquisa no âmbito da Administração Política. Atualmente é aluna especial da Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação/UFBA, cursando a disciplina Avaliação em Educação, além de integrar o Grupo de Avaliação/Linha Política e Gestão da Educação desse mesmo programa. Os estudos em nível de doutorado em Educação pretendem ampliar, a partir da Gestão, Avaliação, Políticas, o estudo resultante da dissertação de mestrado em Ciência da Informação/UFBA acerca da *Information Literacy* na formação do neo-secretário executivo, defendida em maio/2005.

5 Este conceito está sendo construído no Grupo de Avaliação e na disciplina Avaliação em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faced/UFBA, sob a coordenação do Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório. Busca-se conceituá-lo de forma ampla pela possibilidade de incluir diferentes perspectivas e áreas de interesse da Avaliação. Trata-se de desafiadora tarefa de construção coletiva, embasada na ideia da gestão participativa, da Avaliação como negociação e um instrumento de gestão e melhoria contínua dos processos e de emancipação dos sujeitos envolvidos.

Robinson Moreira Tenório | Rosineide P. Mubarack Garcia

Avaliação técnica e pedagógica dos cursos de ensino de ciência a distância no Brasil[1]

Introdução

O mundo configura-se como uma grande rede interconectada, rompendo limites geográficos, políticos e sociais, fomentando grandes mudanças nos modos de pensar, aprender, agir e, sobretudo, na relação com o conhecimento. Com o surgimento de tecnologias e a emergência de novos ambientes de comunicação, as práticas educativas evoluem ou são reconstruídas face às novas modalidades de ensino e de aprendizagem, utilizando as ferramentas tecnológicas não apenas para fins didáticos, mas, principalmente, possibilitando um meio de democratizar o acesso ao conhecimento e de expandir oportunidades para que o usuário, enquanto aprendiz possa construir novos conhecimentos de forma colaborativa e continuada.

Na internet, a cada dia surgem novos cursos nas diversas áreas do conhecimento, na modalidade a distância, promovidos por universidades públicas, universidades corporativas, centros de pesquisas, instituições de ensino, no intuito de oferecer formação acadêmica, extensão universitária, capacitação profissional ou outros cursos de formação. Demarcando assim, uma nova estratégia de educação pautada na modalidade a distância. Exemplo disso é a experiência do programa do Consórcio Centro de Educação Superior a Distância (Cederj)[2], uma experiência pioneira de curso gratuito de graduação a distância no Brasil, ministrado por um Consórcio de seis universidades públicas, oferecendo cursos de licenciatura na modalidade a distância, em parceria com o Governo e as Prefeituras Municipais do Estado do Rio de Janeiro.

Segundo a matéria "MEC quer 400 mil alunos no ensino a distância" publicada no Portal *E-learning Brasil News* (out/2003), o então Secretário de Educação a Distância João Carlos Teatini informou que o Ministério da Educação pretendia elevar de 60 mil o número de alunos matriculados na rede pública do ensino superior a distância para 400 mil até 2007. Teatini ainda afirmou que a educação a distância está pelo menos 30 anos atrasada

no Brasil e que o governo quer a construção de uma escola do tamanho do Brasil e isso sem educação a distância é impossível.

Nesse contexto, os cursos de ciência, na modalidade licenciatura, utilizam a gestão de educação a distância como mais uma possibilidade de ensino e aprendizagem de ciência, direcionados à formação de professores de ciência. A partir de então, novas perspectivas do ensino de ciência são geradas em torno da prática educativa com a integração de novas tecnologias de informação e comunicação. Isso implica em uma análise, não apenas sobre como selecionar e organizar os conteúdos teóricos científicos e pedagógicos, e a prática de docência para os alunos do curso de ciência à distância, mas, também, como buscar uma articulação de gestão em ensino de ciência à distância.

O cenário do ensino de ciência e os parâmetros técnicos e pedagógicos que compõem os cursos de graduação na modalidade de licenciatura, desenvolvidos a distância, podem trazer contribuições no âmbito da prática educativa, ressaltando os limites e as possibilidades do ensino de ciência nessa modalidade, inclusive sobre a formação de professores, assim como promovendo reflexões acerca das dimensões históricas, filosófica e cultural da ciência, suas implicações e contribuições para o currículo acadêmico.

No aspecto tecnológico, torna-se necessária e constante uma avaliação técnica, conforme um conjunto de características e atributos de qualidade de artefatos *web*, para responder às necessidades de um perfil de usuário/aprendiz. A análise da qualidade técnica de *sites* e aplicações *web* é baseada em um modelo hierárquico de requisitos de qualidade, conforme características previstas na norma ISO 9126-1, segundo critérios da engenharia de *software*, tais como: usabilidade, funcionabilidade, confiabilidade, eficiência, manutenibilidade e portabilidade.

O aspecto pedagógico é tão relevante quanto o técnico, a ser mapeado e avaliado na EAD, pois não se trata apenas de disponibilizar estratégias de ensino no ambiente *web*, mas, sobretudo, de considerar a ação educativa como um processo social necessário ao próprio desenvolvimento de uma sociedade. Essa ação educativa envolve diferentes abordagens e estratégias de ensino-

aprendizagem, de representações pictóricas e de linguagens de comunicação que estão vinculadas a parâmetros educacionais, tecnológicos e sociais.

Em 2002, segundo a Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC), dentre as 19 Instituições do Ensino Superior credenciadas e dos 26 cursos aprovados/autorizados pela SESu/MEC, apenas 7 cursos eram direcionados para licenciatura em ciência e 4 cursos em matemática a distância, totalizando 11 possíveis cursos para compor a presente investigação, entretanto, apenas 3 cursos estavam de fato em andamento:

a) Matemática, nas modalidades Bacharelado e Licenciatura Plena a Distância – coordenada pela Universidade Federal do Pará (parecer CES/CNE nº670/1998);

b) Licenciatura em Matemática a Distância – coordenada pela Universidade Federal Fluminense (UFF) – Consórcio Cederj (parecer CES/CNE nº966/2001);

c) Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância – coordenada pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) – Consórcio Cederj (parecer CES/CNE nº1006/2001).

Com base nesse cenário brasileiro, foi desenvolvida, no período de 2001 a 2003, uma investigação que contemplou os aspectos da dimensão técnica e pedagógica de cursos na modalidade à distância, refletindo sobre seus indicadores de qualidade. Neste sentido, o presente artigo tem como princípio socializar os resultados da avaliação técnica e pedagógica dos cursos de ensino de ciência a distância à luz do seguinte problema: qual é a caracterização técnica e pedagógica do ensino de ciência nos cursos de graduação à distância, credenciados pela SESu/MEC, na *web* brasileira?

Educação a distância (EAD)

Nos últimos anos, alguns termos vêm sendo veiculados com mais intensidade no cenário educacional, tais como: ensino a distância, educação a distância, ensino virtual, *e-learning* ou termos equivalentes, fomentando

vários debates sobre a sua própria natureza epistemológica, as suas propostas pedagógicas, políticas e sociais, como também promovendo momentos de socialização e avaliação de experiências de cursos desenvolvidos a distância.

A "*Educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente*" (MORAN, 2003, p.1). Neste conceito, a EAD é compreendida como processo de ensino e aprendizagem. Isso implica que o termo processo contempla desde a dinamicidade dos agentes envolvidos, as diferentes linguagens, as peculiaridades do desenvolvimento cognitivo e social de cada sujeito, até os aspectos que compõem as atividades pedagógicas, como algo dinâmico e susceptível à mudança.

Outra compreensão de EAD é apresentada como sendo:

> Um aprendizado planejado, que normalmente ocorre em local diferente do ensino, por isso requer técnicas especiais na elaboração do curso, técnicas instrucionais especiais, métodos especiais de comunicação eletrônica e outras tecnologias, assim como uma organização especial e estratégias administrativas (MOORE E KEARSLEY, 1996, p. 2).

As definições apresentadas evidenciam que os professores e os alunos estão, normalmente, separados fisicamente pela distância e que as mídias de comunicação eletrônicas devem estar vinculadas e devidamente planejadas, destacando a importância da organização e a definição de métodos e estratégias específicas de gestão pedagógica e administrativa no processo de ensino e aprendizagem.

A EAD apresenta características tais como: dispensa da presença física, concomitantemente, dos sujeitos envolvidos no processo educativo; possui métodos, estratégias de organização e gestão administrativo-pedagógica mediada por tecnologias; necessita do suporte tecnológico de informação e comunicação, se possível, conectados através das mídias de comunicação digitais e de rede; atende a população de aprendizes, geralmente, dispersos geograficamente; possibilita a construção de ambientes virtuais e interativos

de aprendizagem; estabelece a possibilidade de personalizar o processo de aprendizagem; e possibilita a auto-aprendizagem e a construção coletiva.

Com base nessas reflexões, a EAD pode ser compreendida como sendo:

> Um processo educativo que integra as tecnologias de comunicação e informação (tecnologias convencionais – rádio, televisão, material impresso – e as tecnologias digitais e de redes), possibilitando a criação de múltiplos ambientes de ensino, de aprendizagem e de avaliação, a favor do fortalecimento da pesquisa, da construção coletiva do conhecimento e da democratização do saber. (GARCIA, 2004a, p. 30).

No Brasil, em 1995, surgiu a primeira iniciativa em oferecer curso de graduação a distância, em caráter experimental, dirigido para a formação de nível superior para professores do ensino fundamental da rede pública, criada pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) em parceria com a Universidade Estadual do Mato Grosso (Unemat) e a Secretaria de Estado de Educação e com apoio da Télé-*Université du Québec* - Canadá. Em maio de 2003, o MEC já possuía 19 Instituições do Ensino Superior, atualmente credenciadas, e 26 cursos aprovados/autorizados pela Secretaria de Educação Superior (MEC/SESu, 2004).

A cibercultura é um tipo de comunidade global que se organiza por intermédio de um canal mundial de comunicação e seus membros se reúnem por núcleo de interesses, projetos mútuos, cursos de formação, paixões, conflitos, amizades ou qualquer outro eixo de conexão. Uma comunidade coletiva com desprendimento de tempo e espaço, com múltiplas formas e linguagens de comunicação, com variedade e flexibilidade de sistemas de interfaces gráficas para atender a necessidade do usuário-membro da comunidade.

Novas técnicas em busca do conhecimento parecem estar emergindo do mundo digital, um pensar hipertextual que rompe com noções de unidade, de linearidade, de posição geográfica, de noções de temporalidade,

envolvendo um jogo de múltiplas significações e representações da realidade. A rede hipertextual de imagens e conceitos circula como um fluxo em constante movimento de significados e resignificados, construindo e remodelando a realidade.

Outro aspecto que favorece a construção coletiva em rede, otimizada pelas tecnologias, é a possibilidade de se fomentar ainda mais o diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, independentemente do espaço e do tempo. O diálogo é um marco para que, de fato, possa estabelecer uma participação-intervenção entre os sujeitos da ação. E diálogo pressupõe estratégias de negociação, criação e co-criação de situações de aprendizagem, mobilização e flexibilização dos diferentes discursos e centros de saberes, e o processo de avaliação e auto-avaliação, que vão acompanhar todo o percurso na construção e redimensionamento da própria ação.

Emerge um novo cenário de gestão educacional à distância, na qual novas estratégias são adotadas como uma proposta de democratização do saber. Se por um lado as novas tecnologias causam impactos e avanços no sistema educacional enquanto ferramenta didática, fonte alternativa de pesquisa, ambiente interativo de construção, socialização e democratização de saberes, por outro geram desafios.

A democratização do acesso é um dos desafios da educação desenvolvida a distância, pois, considerando que além das competências potencializadas para o uso das tecnologias atualmente utilizadas nos cursos, é de grande importância o acesso a campi virtuais. Isto demanda uma infra-estrutura suficiente (computador, programas, modem, conexão com a internet, provedor e suporte técnico) para que os aprendizes possam fazer parte da comunidade virtual.

Outro grande desafio, talvez o maior, é a qualidade da proposta pedagógica, uma vez que o projeto pedagógico evidenciará: os objetivos; a metodologia adotada; a necessidade da equipe multidisciplinar; a seleção dos conteúdos; os materiais didáticos disponíveis; os instrumentos e estratégias de avaliação de aprendizagem; a proposta de ensino e a concepção de aprendizagem; assim como contemplará os princípios básicos relacionados aos aspectos técnicos, políticos, pedagógicos e epistemológicos

relacionados aos paradigmas da educação e apresentará a matriz de competências e habilidades a ela relacionada.

Ensino de ciência

A ciência está, em certa medida, sempre tentando dar conta de explicações acerca de leis, hipóteses e teorias através da utilização de métodos. O método, de uma maneira geral, está relacionado a um conjunto de regras e procedimentos que permitem obter explicações, descrições e compreensões sobre determinados objetos, fatos e fenômenos da natureza, ou seja, enunciados que são susceptíveis a confirmação ou refutação, passando, portanto, por um campo de validação, munidos por um conjunto de crenças metodológicas e teóricas.

Compreender as diferentes concepções de ciência, a formação e o desenvolvimento da comunidade científica, suas tradições, raízes ideológicas e os aspectos culturais, políticos e sociais dos diferentes contextos históricos contribuem para perceber as diretrizes metodológicas aplicadas à ciência e a evolução do pensamento científico, assim como perceber as diferentes concepções de mundo e a natureza do conhecimento a ele relacionado. O conjunto dessas crenças, valores, técnicas etc. são "paradigmas" compartilhados pelos membros de uma comunidade científica (KUHN, 2001, p. 219).

O ensino de ciência tem sido um dos temas relevantes nos estudos acerca dos aspectos que envolvem o processo educativo, principalmente quando se refere aos cursos de educação superior que objetivam a formação de professores de ciência, gerando um cenário propício às discussões sobre as possíveis contribuições, tanto intelectuais como conceituais, presentes na estrutura das unidades temáticas curriculares, quanto às necessidades sociais, como também quanto às metodologias de ensino que possam promover um cenário favorável aos aprendizes na compreensão sobre os aspectos que envolvem a natureza da ciência e, portanto, um entendimento acerca dos valores inerentes à ciência, ou seja, ao conhecimento científico.

O ensino de ciência, quando trabalhado numa abordagem contextualizada historicamente e filosoficamente, possibilita uma melhor compreensão sobre a ciência. A tradição *contextual* proposta pelo autor traz à tona um cenário de integração entre os saberes científicos e suas conexões históricas, filosóficas e sociais, que poderão promover práticas inovadoras de educação a favor da formação de professores de ciência e, sobretudo, na construção de um currículo contextual de ciência (MATTHEWS, 1994, p. 83-84).

O processo de ensino e aprendizagem se dá de forma dinâmica, permanente, colaborativa, estabelecendo uma rede de conexões e relações interdisciplinares, e o processo de formação dos professores de ciência envolve processos individuais, sociais, políticos e epistemológicos que, por sua vez, se associam a uma determinada concepção de educação e, simultaneamente, a uma concepção de natureza da ciência. A definição do processo didático em tentar articular "o que" ensinar e "como" ensinar vai estar pautada na definição da concepção e compreensão do docente a respeito dos elementos que compõem a sua prática educativa e a sua visão de ciência. O ensino de ciência, quando bem articulado historicamente e filosoficamente sobre a própria ciência, pode contribuir na divulgação do conhecimento científico, numa perspectiva do conhecimento significativo para o aprendiz, enquanto cidadão e sujeito atuante na sociedade contemporânea. Não obstante, a prática educativa entendida como um conjunto de atividades de natureza essencialmente social e histórica associa-se a um processo de construção e contextualização.

O ensino de ciência a distância envolve, além dos aspectos teóricos científicos, o aspecto prático relacionado ao conhecimento científico e, neste sentido, faz-se necessária a vivência em atividades laboratoriais; isso implica na implantação de laboratórios técnicos, tais como: de física, química, biologia etc., necessários para o desenvolvimento de atividades referentes às aulas práticas de ensino e aprendizagem de ciência, com intuito de oferecer situações problemas que agucem no aprendiz o processo de compreensão e articulação da teoria com a realidade.

O conhecimento científico, na prática educativa a distância, poderá ser trabalhado por meio das múltiplas linguagens e representações disponibilizadas pelas tecnologias com aplicações multimídia e de simulação. A situação problema poderá ser simulada nos laboratórios virtuais, estabelecendo, na medida do possível, uma conexão entre os elementos do saber, das diversas áreas, com informações de contextos, ou seja, com informações da vida cotidiana do aprendiz. Estas simulações permitem ao aprendiz estabelecer as associações e representações necessárias, com intuito de possibilitar a sincronização entre a teoria e a prática, fomentado o processo cognitivo-perceptivo do aprendiz e possibilitando o desenvolvimento da sua autonomia na construção de novos conhecimentos.

A tecnologia de simulação, no contexto educacional, pode ser apresentada por duas formas: simulação experimental e simulação simbólica. A simulação experimental envolve o estudo de caso onde os estudantes participam de uma forma dinâmica do experimento. É um ambiente de interação, onde os participantes definem as regras com base no contexto e com a evolução da situação. Este tipo de simulação apresenta quatro componentes essenciais, a saber: um cenário de tarefas ou problemas relacionados às ações do estudante; o papel do estudante ao participar do experimento com responsabilidade; os vários caminhos possíveis adquiridos por meio da experiência; e o controle do estudante na tomada de decisão. A simulação simbólica envolve um ambiente de experimentação com duas ou mais variáveis no estudo de caso e, também, possibilita um processo dinâmico e interativo entre o aprendiz e a situação pesquisada. No entanto, é uma representação que envolve a tecnologia computacional e um sistema complexo de equipamentos. (GREDLER, 1996, p. 523).

As simulações experimentais são projetadas para imergir o aprendiz em situações complexas de aprendizagem, onde o aprendiz é envolvido na situação como mais um dos componentes funcionais. Porém, o advento da tecnologia computacional tornou possível um ambiente diferente de interação: uma simulação simbólica. Ou seja, uma simulação simbólica é uma representação dinâmica do funcionamento ou comportamento do

universo, sistema, jogo ou outro processo computacional. O comportamento que está sendo simulado envolve uma ou mais variáveis (GREDLER, 1996, p.523).

O laboratório virtual de pesquisa envolve a criação de modelos dinâmicos de representação simplificada do mundo real, integrados com o conhecimento científico. Neste sentido, o ambiente de simulação simbólica, ao propor uma atividade de experimentação ao aprendiz, simultaneamente estará oferecendo uma atividade com o foco diagnóstico. O aprendiz, ao tentar desenvolver hipóteses, elaborar argumentos e proposições lógicas, testá-las e buscar as possíveis soluções e explicações para o problema pesquisado, ele, neste percurso de pesquisa, estará aguçando o seu modelo mental e revisando-o na medida do necessário.

A tecnologia de simulação pode ser vista como uma metáfora a mais no processo de ensino em ciências, com intuito de favorecer didaticamente a construção de uma rede de significados construídos pelos aprendizes de forma criativa e reflexiva nos cursos na modalidade à distância, pois os conhecimentos científicos passam a ser veiculados numa linguagem de multimídia, possibilitando níveis compreensíveis de interação e representação, respondendo às necessidades e potencialidades das operações cognitivas de cada aprendiz.

No entanto, é importante ressaltar que, se por um lado, a inovação tecnológica pode contribuir nas práticas educativas, disponibilizando novos ambientes de aprendizagem, a favor da autonomia do aprendiz na construção, não apenas de acervo de informações, mas também, de ambientes interativos e atraentes que aguçam os diversos sentidos e percepções, por outro, a inovação tecnológica por si só não garante a qualidade de um bom ensino de ciência, ou de um processo de compreensão e apropriação de conhecimentos científicos.

Os ambientes de aprendizagem com tecnologias de simulação simbólica podem possibilitar, não apenas a rede de conhecimentos, mas também o conhecimento em rede. Os laboratórios virtuais de pesquisa podem favorecer a autonomia do sujeito cognoscente, ao oferecer atividades de simulação, onde os aprendizes vivenciam um constante processo de

exteriorização de seus modelos mentais, dando formas concretas às ideias abstratas. Neste sentido, os ambientes de simulação podem potencializar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, tais como: formulações e testagem de hipóteses, abstração, idealização, representação etc., enfim, a rede de significação.

Aspectos técnicos aplicados ao ensino de ciência a distância

As aplicações *web* utilizadas na EAD, também constituem por natureza um produto de *software* e, portanto, são alicerçadas por fatores de qualidade regidos pela engenharia de *software*. O desenvolvimento de programas *softwares*, com aplicações *web*, tem sido cada vez mais utilizado pelas instituições de ensino, disponibilizando ambientes com os mais variados níveis de complexidade, desde os *sites* estáticos orientados a documentos até aplicações de programas dinâmicos, contendo ferramentas e processos interativos.

No ponto de vista técnico, um conjunto de características e atributos deve ser avaliado e analisado conforme alguns requisitos de qualidade estabelecidos que possam satisfazer a um determinado perfil de usuário (alunos, professores, tutores e gestores); para um conjunto de aplicações (*website*) e aos propósitos para os quais o produto do *software* foi desenvolvido, buscando avaliar a sua eficiência e eficácia.

A qualidade de *software* é definida como sendo,

> Conformidade a requisitos funcionais e de desempenho explicitamente declarados, a padrões de desenvolvimento claramente documentado e a características implícitas que são esperadas de todo software profissionalmente desenvolvido (PRESSMAN, 1995, p. 724).

Essa definição ressalta a importância da especificação de requisitos de qualidade para responder a padrões especializados de *softwares*, conforme

as necessidades explícitas – objetivos propostos pelo produto – até as necessidades implícitas, que são as condições mais subjetivas, pertinentes às peculiaridades e necessidades de usuários.

A Norma Técnica Brasileira NBR ISO/IEC 12119 estabelece requisitos de qualidade de pacotes de *softwares* e normas de garantia de qualidade, fornecendo instruções para testar o *software* em relação aos requisitos definidos. Essa norma descreve com mais detalhe as características e sub-características mencionadas na norma ISO/IEC 9126-1. Outra norma utilizada que vai agregar um conjunto de parâmetros que envolvem o processo de avaliação dos produtos de *software* é a NBR ISO/IEC 14598 (NBR, 2003). A normalização de qualquer produto visa ganho relacionado à aferição da qualidade e evita a existência de regulamentos conflitantes sobre produtos e serviços em diferentes países, facilitando, assim, o intercâmbio comercial, além de dar subsídios ao consumidor para comparar os produtos que consome.

As características da qualidade do produto de *softwares*, segundo a norma ISO 9126-1, são:

Funcionabilidade – Capacidade do *software* de prover funções que atendam a necessidades explícitas e implícitas, quando usado nas condições especificadas. Sub-características: adequação; acurácia; interoperabilidade; conformidade e segurança de acesso;

Confiabilidade – Capacidade do *software* de manter seu nível de desempenho, quando usado nas condições especificadas. Sub-características: maturidade; tolerância à falhas e recuperabilidade;

Usabilidade – Capacidade do *software* de ser compreendido, aprendido, usado e apreciado pelo usuário, quando usado nas condições especificadas. Sub-características: inteligibilidade; apreensibilidade; operacionalidade;

Eficiência – Capacidade do *software* de operar no nível de desempenho requerido, em relação à quantidade de recursos empregados, quando usado nas condições especificadas. Sub-características: comportamento com relação ao tempo e comportamento com relação ao uso de recursos;

Manutenibilidade – Capacidade do *software* de ser modificado. Modificações podem abranger correções, melhorias ou adaptações do

software, mudanças de ambiente ou nas especificações funcionais e de requisitos. Subcaracterísticas: analisabilidade; modificabilidade; estabilidade e testabilidade;

Portabilidade – Capacidade do *software* de ser transferido de um ambiente a outro. Sub-características: adaptabilidade; facilidade de instalação; capacidade para co-existir e facilidade para substituir.

Com base nas características técnicas discutidas e analisadas durante a pesquisa de mestrado, segue a sugestão de um conjunto de indicadores técnicos de avaliação para o ensino de ciência a distância:

1) Sistema de gestão acadêmico-administrativo: baseado no modelo sistêmico, contendo serviços de secretaria, de administração, agenda de informações sobre o curso e suas respectivas disciplinas, biblioteca, laboratórios, ambientes que permitam o diálogo (processo síncrono e assíncrono de comunicação), possibilitem o gerenciamento das atividades entre os participantes, divulgação de resultados e emissão de relatórios;

2) Sistema de segurança: que salvaguarde as informações da instituição do curso e dos participantes (gestores, consultores, coordenadores, professores, alunos e outros profissionais envolvidos), permitindo o acesso, exclusivamente, aos participantes do curso conforme os níveis de categorias de acesso, através de serviços de segurança e autenticidade, como criptografia, autenticação digital e *firewalls.*

3) Infra-estrutura de apoio: refere-se aos equipamentos necessários para que o curso de EAD se efetive, tais como: televisão, vídeo, computadores, linhas telefônicas, serviço de *help-desk* gratuito (serviço 0800 no Brasil), equipamentos para produção de videoconferência, laboratórios, arquitetura cliente-servidor etc. Se necessário, a implantação de núcleos regionais de tecnologia espalhados geograficamente e equipados adequadamente para permitir que os aprendizes tenham acesso e o acompanhamento necessário,

4) Eficiência e atualização do software: o programa disponibilizado para o curso de EAD deverá funcionar no nível de desempenho de tempo de resposta desejado, considerando a quantidade de recursos de multimídias empregados no ambiente e sua frequente utilização. São importantes a

especificação e atualização do *software* utilizado durante o curso pelos participantes, inclusive, buscando adotar *software* de fácil manutenibilidade, adaptabilidade e extensibilidade;

5) Parametrização dos *softwares*: os programas, vistos como produtos de engenharia de *software*, devem seguir padrões de qualidade e, portanto, devem ser consoantes com as normas nacionais brasileiras de *softwares* (NBR), que estão, por sua vez, parametrizados com as normas internacionais (ISO/IEC). A normalização de qualquer produto visa ganho relacionado à aferição da qualidade e evita a existência de regulamentos conflitantes sobre produtos e serviços em diversos países;

6) Interfaces de comunicação: o sistema deve possuir telas interativas que permitam o diálogo fácil e amigável entre o usuário e a máquina, e que ofereça diversas possibilidades de linguagem e fáceis condições de uso do sistema, permita o entendimento global do sistema, a busca de ajuda, possua aspectos técnico-estéticos em relação a imagens e sons, e sistema de simulação. Outro aspecto que deve ser contemplado neste tópico envolve os diferentes níveis de acessibilidade relacionados aos sistemas.

Aspectos pedagógicos aplicados ao ensino de ciência

A prática docente tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícitos ou implícitos, que poderão estar associados a determinados condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade, e, consequentemente, diferentes relações professor-aluno, propostas metodológicas em relação aos processos de ensinar, aprender e avaliar. Assim sendo, a prática educativa tem uma relação direta com os múltiplos aspectos determinantes associados a parâmetros institucionais, a uma cultura organizacional, a tradições metodológicas, como também a diferentes estilos e experiências profissionais dos integrantes da equipe pedagógica.

É importante ressaltar que a utilização de novos ambientes de aprendizagem, potencializadas pelas mídias digitais na EAD não implica, necessariamente, mudança de concepção de educação, isto é, a tendência

pedagógica, ingênua ou não, presente na prática educativa presencial poderá ser a mesma utilizada pelo docente na prática educativa a distância. Neste sentido, as mídias podem ser utilizadas para otimizar o processo de ensino e aprendizagem, mas elas não garantem a mudança conceitual de educação. Por exemplo, o professor poderá adotar uma estratégia inovadora, utilizando os novos ambientes de aprendizagem; no entanto, a prática educativa terá por trás a sua concepção de educação, o seu modo de compreender como se dá o processo de ensino e aprendizagem e de avaliação.

Para compor o conjunto de atividades educativas escolares, na perspectiva curricular, seguem quatro componentes integrantes do currículo: (1) o que ensinar, (2) quando ensinar, (3) como ensinar, (4) o que, como e quando avaliar. O primeiro define as intenções do processo educativo e envolve os conteúdos sistematicamente organizados e seus respectivos objetivos; o segundo componente do currículo proporciona informações sobre a maneira de ordenar e sequenciar os conteúdos e objetivos; o terceiro proporciona informações sobre a maneira de estruturar as atividades de ensino e aprendizagem em que os sujeitos vão participar; e o quarto componente envolve a dimensão avaliativa do processo educativo (COLL, 1996, p. 31-33).

A seleção dos conteúdos temáticos que vão compor a rede de significados não pode ser arbitrária ou priorizar determinados paradigmas simplesmente porque o professor compartilha das ideias daquela comunidade científica, e sim oferecer a diversidade para que o estudante, ao compreendê-las, individualmente e coletivamente, possa estabelecer suas conexões, inclusive possa favorecer as (re)interpretações das visões do mundo e, portanto, da compreensão sobre as concepções da natureza da ciência.

O processo de avaliação engloba um conjunto de elementos teóricos e práticos que, interconectados de forma dinâmica e dialética, estabelecem relações entre a prática educacional e o contexto social. A avaliação no contexto educacional, seja na educação presencial, semi-presencial ou a distância, envolve o aspecto técnico (enquanto definição de instrumentos); políticos (enquanto procedimentos, estratégias e tomadas de decisão) e o aspecto epistemológico (enquanto definição de conceitos, categorias e

concepções). Todos esses aspectos estão relacionados desde a avaliação de projeto de curso a ser ofertado, a avaliação da aprendizagem, a avaliação institucional até a avaliação em larga escala.

A avaliação de projeto durante a implantação é tão necessária quanto a avaliação durante o planejamento e a implementação do próprio projeto, pois o próprio MEC estabelece um prazo de cinco anos para a renovação do credenciamento da Instituição e autorização dos cursos de EAD, mediante processo de avaliação. Essa medida requer da própria Instituição credenciada buscar mecanismos de avaliação para acompanhar de forma crítica o percurso da ação, podendo durante a própria ação buscar um possível redimensionamento, ou aprimoramento dos resultados, verificando, inclusive, se os resultados no decorrer do processo estão condizentes com os princípios políticos, sociais, técnicos e pedagógicos apresentados pelo projeto.

Já a avaliação na perspectiva da aprendizagem está diretamente associada à concepção de educação conforme proposta político-pedagógica da instituição. Para autores como Perrenoud e Luckesi, a avaliação da aprendizagem ainda se encontra num modelo classificatório, controlador e repressor, com intuito de verificar e medir o conhecimento explícito e implícito do aluno, num processo autoritário e massificado.

A avaliação escolar continua num processo tradicionalmente associado à criação de hierarquias de excelência, promovendo escala de classificação e certificação de aquisições para o mercado de trabalho, e propõe uma reflexão sobre uma avaliação formativa que possibilite uma ruptura, com uma pedagogia diferenciada e atividades em torno de situações-problema, com percursos individualizados e promovendo o desenvolvimento de competências (PERRENOUD, 1999, p. 11-15).

A prática da avaliação educacional escolar, enquanto mecanismo de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado, promove a repressão ou punição, de maneira arbitrária e autoritária, e a tomada de decisão alicerçada em julgamento de valor em busca do controle disciplinar. A avaliação como função classificatória constitui-se num instrumento estático e frenador do processo

de crescimento, possibilitando a continuidade do processo de exclusão social. (LUCKESI, 2001, p. 33-42).

Outra perspectiva para compreender a prática avaliativa é colocar no centro das discussões que o avaliador não é um instrumento de medida, ele não é uma máquina de dar notas, mas um ator em um processo de comunicação social. A avaliação escolar é um ato de comunicação que se inscreve em um contrato social, mediante regras acordadas coletivamente em uma dinâmica de negociação (HADJI, 2001, p. 39-41). O processo de avaliação sendo compreendida como um pacto social necessita, por sua vez, de um jogo estratégico entre os diferentes sujeitos que fazem parte de um contexto específico, que pode envolver, inclusive, interesses distintos, às vezes até mesmo oposto entre as partes.

> A avaliação é sempre muito mais do que uma medida. É uma representação, construída por alguém, do valor escolar ou intelectual de outro indivíduo [...]. Dizer que a avaliação se inscreve em uma relação social é uma maneira de dizer que não se pode abstrair o conjunto dos vínculos que existem entre o avaliador e o avaliado e, através deles, entre seus respectivos grupos de pertencimento (PERRENOUD, 1999, p. 57).

A avaliação de aprendizagem, compreendida enquanto negociação, passa a ser conduzida por uma tomada de decisão em um contexto de negociação, e pressupondo que as estratégias de comunicação tiveram como base um modelo previamente acordado, combinando os elementos cooperativos e competitivos entre os agentes envolvidos, neste sentido, a avaliação de aprendizagem também deixa de ser compreendida como um ato autoritário de medição e controle, e passa a contribuir democraticamente no processo de construção individual e coletiva do conhecimento.

> Na EAD, há alternativas: a avaliação se dá ao longo dos processos; é diversificada, pois há muitos ambientes de interação; é mais centrada na pessoa, e a prática da auto-avaliação é muitas vezes a melhor opção para os estudantes interessados em verificar o próprio rendimento (RAMAL, 2003, p. 47).

Outro aspecto presente no contexto da negociação é fomentar nos agentes envolvidos o procedimento de autoavaliação. Por meio desse processo, o sujeito percebe as suas ações e condutas, e compara com os critérios negociados; em seguida, o sujeito reflete, analisa, e constrói progressivamente um modelo que servirá como um referencial em busca de uma progressão ou melhor desempenho. A avaliação juntamente com a autoavaliação, como elementos constitutivos e reguladores da própria da ação, intensificam o sistema de auto-regulação. O sujeito passa a ter mais consciência da importância do seu envolvimento no processo de aprendizagem e a ter um olhar mais crítico e reflexivo sobre os diferentes aspectos e momentos de sua atividade cognitiva (HADJI, 2001, p. 102-103).

Nesse contexto, a avaliação de aprendizagem, compreendida enquanto negociação, está pautada nos estudos de Guba e Lincoln, mais precisamente, considerando a quarta geração da avaliação – negociação. Os pressupostos dessa geração da avaliação podem contribuir com uma nova perspectiva de avaliação da aprendizagem, e são eles: o diálogo é a essência da avaliação; a prática avaliativa deve envolver todos os sujeitos da ação; o acordo e a pactuação coletiva é de fundamental importância; aspectos quantitativos e qualitativos; a avaliação e auto-avaliação fazem parte do próprio processo de aprendizagem e a avaliação é vista como instrumento de transformação social. (GUBA E LINCOLN, 1989, p. 117-120)

No cenário da EAD, via internet, algumas estratégias metodológicas são utilizadas, mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação, possibilitam ambientes que promovam a participação e a intervenção de forma dialógica, gerando uma maior articulação entre o processo de ensino, aprendizagem, avaliação e autoavaliação. Tecnologias como: www, correio eletrônico, lista de discussão, salas de bate-papo, videoconferência, programas de multimídias, programas de simulação, sistemas gerenciadores de atividades, dentre outros, são ambientes tecnológicos que podem ser utilizados a favor do diálogo, da criatividade, da criticidade, assim como incentiva o aluno a busca da autonomia, da construção coletiva e da conquista de novos espaços para compartilhamento de saberes.

No entanto, o simples uso dos ambientes tecnológicos de aprendizagem, no contexto da EAD, não garante a definição da concepção de avaliação, dos instrumentos e estratégias em prol de uma prática pedagógica e na construção de um pacto social entre os integrantes do curso, mas pode permitir a otimização de processos interativos, pautados em um jogo estratégico de negociação entre os sujeitos do processo, levando-os a refletir sobre o próprio processo dinâmico de avaliação.

São variados os mecanismos de avaliação disponíveis em alguns sistemas na *web*, evidenciando que a prova não é a única forma de se avaliar no processo de aprendizagem, e que outros mecanismos devem ser otimizados, inclusive utilizando as tecnologias disponíveis na *web.* A rede mundial de computadores pode apoiar formas inovadoras de aprender, ensinar e avaliar, sendo vista como uma aliada no processo de reestruturação do ambiente de ensino e aprendizagem, tais como: CyberQ; Carnegie Mellon University; WebCT; TopClass; ClassNet e AulaNet (TAROUCO, 2003, p. 4-10).

Considerando o avanço das tecnologias, existem sistemas gerenciadores administrativo-pedagógicos que podem contribuir no processo de avaliação, que permitem mapear e registrar as ações e reações de cada um dos integrantes do curso contribuindo para possíveis tomadas de decisões; outro aspecto é o uso de *webcams* (câmeras) para filmar o estudante em tempo real no desenvolvimento das atividades educativas; outro aspecto a ser considerado é o uso de dispositivos mais complexos, como os de identificação biométrica, onde é possível identificar os estudantes pela impressão digital ou pela íris ocular. Esses ambientes tecnológicos podem fornecer situações a favor não apenas do processo de ensino e aprendizagem, mas também, simultaneamente, do processo de avaliação.

Com base nas características pedagógicas discutidas e analisadas durante a pesquisa de mestrado, segue a sugestão de um conjunto de indicadores técnicos de avaliação para o ensino de ciência a distância:

1) Processo de ensino e aprendizagem: a prática educativa desenvolvida nos moldes acadêmicos traz na sua essência elementos

norteadores de uma concepção de educação e seus elementos constitutivos, tais como a definição da abordagem pedagógica, o currículo de ciência, o papel do professor, o entendimento da avaliação educacional, o papel do aluno, a visão de sociedade etc., que deverão estar registrados no projeto político-pedagógico;

2) Equipe multidisciplinar: no contexto da EAD faz necessário que a equipe seja formada por professores-coordenadores, professores-conteudistas, professores-orientadores especializados nas suas respectivas áreas de ciências, pedagogos, profissionais da área de comunicação, de *design*, especialistas das áreas de tecnologia de informação e comunicação, equipe técnica-administrativa responsável pela gestão do processo, coordenadores do curso, coordenadores das áreas de conhecimentos e outros profissionais que sejam necessários para viabilizar a proposta de EAD;

3) Currículo de EAD: a definição e organização dos conteúdos e das unidades didáticas utilizadas na prática educativa acadêmica deverão ter como referências, não apenas as diretrizes curriculares das áreas específicas preestabelecidas, mas também todas as ações e interações entre os sujeitos aprendizes e o contexto educativo, assim como as relações estabelecidas pelos sujeitos com o meio em que vive;

4) Materiais curriculares: disponibilizar múltiplos modos e formas de apresentação e organização dos conteúdos e das atividades de aprendizagem para atender aos diferentes linguagens, estilos e necessidades cognitivos de cada aluno, inclusive, proporcionando espaços multireferencias e critérios para possíveis tomadas de decisão, tanto no planejamento como no âmbito das intervenções no processo de ensino e aprendizagem e de avaliação;

5) Rede de comunicação: a utilização de múltiplos meios tecnológicos de informação e comunicação que permita a interação entre os sujeitos da ação, respeitando as suas peculiaridades e necessidades, possibilitando a comunicação em rede, a construção e a socialização do conhecimento. Disponibilizando não apenas ferramentas interativas, mas, processos interativos de comunicação, que se estabeleça a interação do processo de ensino-aprendizagem-avaliação, entre os alunos, na dimensão individual e

coletiva, a autonomia em buscar novos saberes e novas relações de interação com outras comunidades de aprendizagens;

6) Atividades de aprendizagem: a presença de atividades, em diversos formatos e linguagem realizados num processo interativo de comunicação, possibilitará um aprendizado mais significativo, como também pode servir com referência para o processo de avaliação e auto-avaliação. As atividades desenvolvidas, individualmente e coletivamente, no ambiente *web*, numa perspectiva de hipertexto e do uso de ambientes que permitam experimentos, através de programas computacionais de simulação, possibilitará o envolvimento ativo do aluno na definição do percurso de sua aprendizagem;

7) Avaliação educacional: o processo de avaliação de EAD precisa envolver não apenas a dimensão da avaliação de aprendizagem, mas também a dimensão institucional por mecanismos internos e externos, seja ele realizado por órgão público, pela própria instituição, professores, alunos, pesquisadores, dentre outros colaboradores. A avaliação compreendida como uma ação diagnóstica da prática educativa passa a ser conduzida por uma tomada de decisão em um contexto de negociação entre os sujeitos participantes do processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista a busca da superação, ou melhor, redimensionamento das próprias ações ou situações;

8) Grupo de pesquisa: proporcionar condições e investir na formação e continuidade de grupos de pesquisa, propondo algumas linhas de pesquisa, disponibilizando profissionais, infra-estrutura de apoio e outros recursos necessários na construção, socialização e divulgação do conhecimento científico.

Metodologia da pesquisa

A partir da definição do problema de pesquisa e da caracterização técnica e pedagógica do ensino de ciência nos cursos de graduação a distância, credenciados pela SESu/MEC, na *web* brasileira iniciou-se o processo de identificação e mapeamento das possíveis fontes relacionadas ao ensino de ciência a distância. A investigação teve, inicialmente, uma

Análise Conceitual com base em um Roteiro sobre a gestão em Educação a Distância (EAD), seus aspectos mais relevantes relacionados ao panorama atual da EAD no Brasil e ao contexto teórico do problema de pesquisa.

O levantamento das fontes teve como base o Roteiro de Análise Documental que envolveu alguns critérios de busca, com intuito de tornar a identificação das fontes mais fiel possível ao problema de pesquisa. Os critérios adotados no levantamento dos cursos foram: o ensino de ciência, exclusivamente, na modalidade de graduação; o curso ser desenvolvido a distância; a instituição educacional ser credenciada e o curso ser autorizado pela SESu/MEC; o curso deveria estar em pleno funcionamento, ou seja, em fase de execução. Após a identificação e mapeamento das fontes, foi realizada uma análise qualitativa na qual foi selecionada a mostra representativa para compor o nosso estudo de caso: os cursos de Licenciatura em Matemática a Distância (UFF) e o de Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância (UENF). As universidades fazem parte do Consórcio Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro Consórcio Cederj.

O período da coleta dos dados para a pesquisa ocorreu no ano de 2003. A amostra envolvia inicialmente uma população de 750 alunos, entre os quais 600 eram alunos do Curso de Licenciatura em Matemática e 150 alunos, do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

As categorias e sub-categorias de análise utilizadas na pesquisa que nortearam o estudo de caso foram divididas em dois blocos de análise: a caracterização técnica do curso de ciências a distância e a caracterização pedagógica do curso de ciências a distância. Essas categorias foram utilizadas como referenciais na elaboração do questionário de pesquisa desta investigação, a saber:

a) Caracterização Técnica do Curso de Ciências a Distância (Fator de Usabilidade, Fator de Funcionabilidade, Fator de Confiabilidade, Fator de Eficiência, Fator de Manutenibilidade e Fator de Portabilidade);

b) Caracterização Pedagógica do Curso de Ciências a Distância (Ensino de Ciência, Sistema de Tutoria, Material Didático, Infra-estrutura, Avaliação educacional, Ensino de Ciência a Distância).

Um dos procedimentos adotados na coleta de dados foi disponibilizar o questionário em uma formatação no ambiente *web*. Neste ambiente, já utilizado na EAD, seria possível atingir os alunos, professores e tutores a distância, passando a ser considerado um "questionário *on-line*". A aplicação *web* que permitiu disponibilizar o questionário foi desenvolvida no ambiente *Windows* da *Microsoft*, onde foi modelado um banco de dados no ambiente do *Microsoft Access*, com o intuito de armazenar o questionário e as respostas dos colaboradores.

O Roteiro de Entrevista foi outro instrumento utilizado na investigação realizada no campo empírico. As pessoas entrevistadas foram: o vice-presidente do Consórcio, que também é o coordenador do Curso de Matemática; o coordenador do Curso de Ciências Biológicas; a vice-coordenadora do curso de Matemática e sua assessora; a diretora do pólo regional[3] de Itaperuna; alguns professores e estudantes dos dois cursos. Os campos de visitas foram: a sede do Consórcio Cederj, na cidade do Rio de Janeiro - RJ; a Universidade Federal Fluminense (UFF), em Niterói - RJ; a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), em Campos dos Goytacazes - RJ e o Pólo Regional de Itaperuna, em Itaperuna - RJ.

O questionário *on-line*[4] foi uma estratégia adotada pela investigação com a finalidade de coletar dados do campo empírico para compor o estudo de caso, por considerar de suma importância a opinião dos professores, tutores e estudantes a respeito das dificuldades, dos sucessos e insucessos no desenvolvimento e percurso dos cursos de ciências a distância. Este instrumento foi validado em amostra piloto, no Curso de Graduação de Engenharia de *Software*, na modalidade Semi-presencial - Unifacs[5], possibilitando algumas modificações apenas na ordenação de algumas questões referentes aos fatores técnicos de qualidade.

Pela impossibilidade da aplicação dos questionários junto aos participantes dos Cursos de Licenciatura em Matemática e Ciências Biológicas a distância, nosso estudo de caso teve como base as observações e entrevistas, com o aproveitamento de algumas informações disponibilizadas, dentre elas a navegação e coleta de dados da plataforma de *software*, utilizado pelo Cederj nos cursos de graduação a distância no

ambiente *web*, utilizando a senha da administradora da plataforma. Na análise comparativa, também foi considerado o material coletado durante as visitas *in loco* e nas entrevistas realizadas.

Outros dados coletados têm como base as cópias dos 157 questionários elaborados e aplicados pela própria instituição – Consórcio Cederj, materiais coletados[6] durante as visitas ao campo empírico e, principalmente, com o cruzamento dos resultados apresentados pela Minuta II, em março de 2003, que contém os resultados da "avaliação, pelo corpo discente, da implementação dos cursos de licenciatura em matemática e licenciatura em ciências biológicas". Esta avaliação, pelo corpo discente, foi realizada pela Fundação CECIERJ/Consórcio Cederj, em setembro de 2002, nos 11 pólos regionais já citados na metodologia, tendo como eixos principais: o material impresso, a infra-estrutura dos pólos, a tutoria presencial, a tutoria a distância e sugestões. O resultado foi divulgado por meio de uma minuta em março de 2003.

Algumas considerações

A integração das novas tecnologias de informação e comunicação com a prática educativa tem proporcionado a criação de diversos ambientes para fins didáticos, favoráveis à apropriação e construção, na dimensão individual e coletiva, de novos conhecimentos, de forma colaborativa e continuada e, sobretudo, possibilitando um meio de democratizar o acesso ao conhecimento científico e de expandir oportunidades de acesso à educação superior.

O ensino de ciências a distância agrega aspectos de natureza técnica e pedagógica. Se por um lado as novas tecnologias potencializam ambientes com dispositivos computacionais e tecnologias de simulação, por outro a utilização de laboratórios virtuais e outros programas com recursos de multimídia pode oferecer situações diversas que favoreçam a elaboração de hipóteses, a busca de soluções e a experimentação por meio de dispositivos com tecnologias de simulação. A utilização destes cenários pode ser

percebida como mais um ambiente alternativo de aprendizagem, em prol do processo educativo.

Considerando a natureza do curso, por não exigir a presença física dos seus integrantes de maneira concomitante, o uso das tecnologias de informação e comunicação passa a fazer parte das estratégias metodológicas adotadas no processo de educação a distância. A internet é uma das ferramentas tecnológicas que permite um diálogo de maneira síncrona ou assíncrona entre os participantes do curso, além de disponibilizar múltiplos ambientes de aprendizagem e de pesquisa, aliados às ferramentas interativas, não-lineares, com aplicações multimídia e com tecnologias de simulação. A internet disponibiliza também um cenário criativo, com diferentes níveis de linguagens e representações para um público diversificado.

Os possíveis referenciais técnicos (sistema de gestão acadêmico-administrativo; sistema de segurança; infra-estrutura de apoio; eficiência e atualização do *software*; parametrização dos *softwares*; telas de comunicação) e pedagógicos (processo de ensino e aprendizagem; equipe multidisciplinar, currículo de EAD; materiais curriculares; rede de comunicação; atividades de aprendizagem; avaliação educacional; grupo de pesquisa) podem ser utilizados como indicadores de avaliação de ensino de ciência a distância para possíveis tomadas de decisão.

No que se refere à análise técnica, os Cursos de Licenciatura em Matemática a Distância e de Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância utilizam um sistema chamado *Quantum versão 2.8*. O sistema utilizado pelo Cederj, no ambiente *web*, poderia utilizar telas mais dinâmicas e interativas que permitissem o diálogo mais fácil e amigável entre o aprendiz e a plataforma de ensino e aprendizagem, a fim de torná-lo o mais funcional possível, assim como disponibilizar outros serviços que não fossem apenas de transferência de textos, mas também transferências de aplicações multimídia, aplicações com tecnologia de simulação, além de ambientes de diálogo na modalidade síncrona e assíncrona, permitindo a emergência de ambientes de aprendizagem.

Um sistema voltado para o contexto de ensino de ciências a distância, para que se torne um ambiente eficiente em prol da prática educativa faz-

se necessária a integração entre os serviços administrativos e pedagógicos, de maneira a possibilitar um melhor aproveitamento do ambiente disponibilizado, no sentido de otimizar o intercâmbio de informações consistentes, possibilitando, inclusive, o registro e compartilhamento de informações. No entanto, é importante esclarecer que modernizar as práticas educativas não implica, necessariamente, em garantir que o processo de ensino e aprendizagem tenha qualidade, ou que se formem professores competentes, éticos e comprometidos socialmente.

No que se referem à análise pedagógica, os Cursos de Licenciatura em Matemática a Distância e de Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância possuem uma abordagem pedagógica que apresentam características de uma educação liberal tradicional; trabalhando a transmissão e avaliação do conhecimento, e o aluno é visto como um indivíduo que desenvolve suas aptidões para atender a uma determinada função social. Os cursos não priorizam atividades coletivas nem linhas de pesquisa relacionadas às áreas de Matemática ou Ciências Biológicas.

Os Cursos de Licenciatura em Matemática e de Ciências Biológicas a Distância favorecem a inclusão social, disponibilizando uma infra-estrutura (laboratórios de informática, de física, química e biologia; sala de estudo; secretaria), materiais impressos e uma equipe multidisciplinar de apoio, através dos 11 Pólos Regionais, nas diferentes regiões do Estado do Rio de Janeiro. Os cursos de ensino de ciências a distância possibilitam a flexibilização do tempo e do espaço no processo de ensino e aprendizagem; a formação de professores de ciências; a descoberta de novos talentos; a divulgação do conhecimento científico e descoberta de futuros pesquisadores.

No entanto, o Consórcio Cederj precisa criar uma cultura de avaliação educacional que contemple: a avaliação da aprendizagem, pautada numa abordagem diagnóstica do processo; a avaliação do corpo docente e de tutores; a avaliação da disciplina, do curso, da infra-estrutura; enfim, uma avaliação que envolva todos os integrantes do processo, inclusive os coordenadores e vice-coordenadores de curso; os gestores e administradores do Consórcio Cederj, no sentido de se buscar um levantamento dos aspectos

técnicos e pedagógicos em seus diversos níveis de satisfação e insatisfação, tendo como foco a tomada de decisão em busca da superação ou melhorias do próprio processo. O Consórcio Cederj deve repensar a cultura de avaliação, os instrumentos e procedimentos adotados, inclusive, admitindo o desenvolvimento da avaliação externa, por pesquisadores e/ou instituições para que, de fato, ocorra mais uma etapa da avaliação educacional, que é tão importante quanto necessária.

Um aspecto evidenciado na presente pesquisa é que não existe um curso totalmente a distância na Educação Superior no Brasil, principalmente, referindo-se ao ensino de ciências a distância na modalidade Licenciatura, pois são necessárias as práticas de docência que o curso é obrigado, segundo a Legislação Brasileira/MEC, a proporcionar. Além disso, o MEC também exige uma carga horária presencial, não apenas para a avaliação da aprendizagem, mas também para algumas atividades, a depender da área do curso, tais como: aulas práticas e aulas de campo. Neste sentido, faz-se necessário uma avaliação sobre a utilização da própria terminologia de "Educação a Distância", talvez para a "Educação Semi-presencial", na Legislação Brasileira.

As experiências acerca das novas estratégias metodológicas utilizadas na prática educativa a distância adotadas nos Cursos de Licenciatura em Matemática a Distância e Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância, apesar de serem uma proposta pioneira e precisarem de algumas reformulações ou redimensionamentos técnicos e pedagógicos, ainda assim elas podem servir como indicadores de avaliação no sentido de proporcionar um clima favorável à análise e discussão sobre os princípios e fundamentos das novas práticas pedagógicas de educação de ciências e de seus elementos norteadores, não apenas na educação a distância, mas também na educação presencial em prol do sistema brasileiro de educação.

A presente investigação evidencia um dos aspectos mais relevantes que demarca o panorama do ensino de ciência a distância no Brasil; a necessidade de se buscar ações voltadas para a cultura de avaliação educacional a serem adotadas pelas universidades que se propõem a oferecer cursos de educação superior a distância, com qualidade e responsabilidade

social, buscando um melhor redimensionamento das ações para as possíveis tomadas de decisão em prol de uma educação que agregue uma concepção curricular conforme as reais necessidades do sistema educacional e da realidade brasileira.

Referências

COLL, César. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Ática, 1996.

GARCIA, Rosineide P. Mubarack. **Ensino de Ciências a Distância no Brasil: uma análise técnica e pedagógica dos cursos de licenciatura em matemática a distância (UFF/Cederj) e licenciatura em ciências biológicas a distância (UENF/Cederj)**. Dissertação Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, UFBA/UEFS, Salvador, 2004a.

GARCIA, Rosineide P. Mubarack. Interatividade: uma estratégia de negociação em prol da avaliação em educação a distância. In: BURNHAM, Teresinha Fróes: MATTOS, Maria Lídia P. (orgs.) **Tecnologias da informação e educação a distância**. Salvador: EDUFBA, 2004b, p. 133-153.

GUBA, Egon G. and LINCON, Yvonna, S. **Fourth Generation Evaluation**. Newbury Park: Sage, 1989.

GREDLER, Margaret E. Educational games and simulations: a technology in search of a (research) paradigm. In: **Handbook of research for Educational Communications and Technology**. JONASSEN, David H. (org.). New York, USA: Macmillan, 1996, p.521-540.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada.** Tradução Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das revoluções científicas**. 6. ed. Tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 11. ed., São Paulo: Cortez, 2001.

MATTHEWS, Michael R. **Science Teaching: the role of History and Philosophy of Science**. New York: Routledge, 1994.

MEC. **Legislação Educacional**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/> Acesso em: 30/dez./2003.

MEC/SESu. **Relação das Instituições de EAD credenciadas e dos Cursos de Graduação a Distância autorizada pelo MEC**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu > Acesso em: 01/mar./2004.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Distance education: a systems view**. Belmont-USA: Wadsworth Publishing Company, 1999, p.1-18.

MORAN, J.M. **O que é educação a distância**. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm> Acesso em:12/dez./2003.

NBR ISO/IEC 9126-1, **Engenharia de Software – Qualidade de Produto – Parte 1: Modelo de Qualidade**, publicada em: jun./2003, Associação Brasileira de Normas Técnicas. Disponível em: <http://www.abnt.org.br>. Acesso em: 31/out./2003.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PRESSMAN, Roger S., **Engenharia de Softwares**; trad. José Carlos Barbosa dos Santos. São Paulo: Makron Books, 1995.

RAMAL, Cecília Andréa. **Educação na Cibercultura: hipertextualidade, leitura, ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TAROUCO, Liane. **O processo de avaliação na educação a distância**. *Web*fólio Espie. Disponível em: <http://www.pgie.ufrgs.br/webfolioeda/biblioteca/artigo6/artigo6.html>. Acesso em: 15/jun./2003.

Notas

1 Este artigo foi desenvolvido com base nos resultado da dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em parceira com Universidade de Feira de Santana (UEFS), com a orientação do Professor Dr. Robinson Moreira Tenório, defendida em maio/2004.

2 O Consórcio integra: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Universidade Federal

Fluminense (UFF), Universidade do Rio de Janeiro (Uni-Rio), Universidade Federal Rural do Rio de janeiro (UFRRJ) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

3 São núcleos tecnológicos espalhados pelo Estado do Rio de Janeiro com a finalidade de atender os estudantes dos cursos, com apoio tecnológico e pedagógico.

4 As linguagens utilizadas para esta aplicação foram: a ASP (Active Server Pages) com VB Script (Visual Basic Script) e Java Script, além do SQL (Structured Query Languages) para consultas ao banco de dados (Access). A aplicação foi hospedada em um servidor *web* gratuito, o Brinkster.com.

5 O questionário foi aplicado durante a disciplina de Engenharia de software, ministrado a distância, com carga horária de 64 horas, a turma com 25 alunos.

6 Os materiais coletados envolvem: módulos das disciplinas, manual do estudante, guia das disciplinas, cartazes sobre o curso, relatórios com resultados da avaliação dos pólos regionais, tabelas de desempenho dos alunos etc.

Maria Aparecida da Silva Modesto | Rivailda S. Nunes de Argollo

Avaliação Institucional do Cefet-BA

Diversidade institucional num sistema diversificado

Introdução

Todo sistema educacional está historicamente localizado e circunstanciado. Na sua essência, circulam complexos movimentos de construção e reconstrução, determinados por fatores de ordem econômico-social e político-cultural, definindo contextos em que se situam os diferentes atores sociais – governos, dirigentes, comunidade acadêmica, pais e alunos, cujos interesses são diferenciados. Nessa conjuntura, em que a educação tem responsabilidade social, enquanto instituição de caráter público e democrático, no desenvolvimento da sociedade, a avaliação exerce um papel central.

Para Sobrinho (2000), a avaliação é o grande organizador das reformas em educação, as quais não se limitam aos aspectos educativos, avançando para as metas sociais e econômicas. Configura-se como elemento central nas discussões, abrangendo o contexto geral das reformas de caráter econômico e político, portanto educacional. Na definição de House (apud Sobrinho p.13), a avaliação é "uma atividade que é afetada por forças políticas e que tem efeitos políticos".

Diante da sua amplitude e complexidade, os estudos e discussão acerca da temática apresentam várias dificuldades. Uma delas tem relação com a gama de possibilidades de investigação, isto porque a avaliação é objeto de interesse de diferentes atores. Há que se ressaltar, ainda, as possibilidades de função[1], aqui destacadas por Catani et al:

> Duas tendências opostas balizam o debate na área: uma, que tem por finalidade básica a regulação e o controle centrado em instrumentos estandardizados e, outra, voltada para a emancipação por meio de mecanismos e processos avaliativos que promovam a compreensão e o desenvolvimento institucional. (CATANI et al., 2002, p. 1).

Neste artigo socializa-se a experiência do Cefet-BA ao conduzir o processo de auto-avaliação institucional, que, não obstante atender às

determinações do Sinaes, ampliou a proposta do sistema para além da educação superior. A instituição, diante da sua especificidade, não pode conduzir um processo de avaliação apenas da educação superior, o que acarretaria a fragmentação dos processos institucionais. Assim, optou por promover uma avaliação em todas as modalidades de ensino ofertadas, para atender ao princípio da globalidade. Por outro lado, esta ação será inócua se não houver o respaldo dos órgãos responsáveis pela regulação e governança deste processo.

Situando a questão no campo da avaliação

No Brasil, a discussão em torno da avaliação da educação ocorre desde a década de 70, no âmbito da pós-graduação, e desde a década de 80, no âmbito da graduação. A produção acadêmica sobre a avaliação da educação, antes tímida, ganha destaque nas décadas de 80 e 90. As discussões perpassam propostas e ações governamentais destinadas à avaliação das instituições de educação superior e à formação das políticas pelo Estado.

Na avaliação da educação superior, o foco consistia na qualidade das instituições e prestação de contas à sociedade. As primeiras iniciativas de fomento encontram sistematização nos trabalhos de comissões, resultantes no Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU[2]) e nos estudos do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES[3]).

Até a década de 90, as instituições de educação superior brasileiras eram autorizadas a funcionar por meio de processo de credenciamento burocrático, o qual não previa nenhum tipo de avaliação institucional. As políticas pensadas para avaliação da educação atendiam a perspectiva do Estado regulador, tendo como enfoque as ações de credenciamento das instituições e a autorização de cursos. Essas políticas redundam na proposta de um modelo avaliativo de resultado, isto é, verifica em termos práticos e imediatos a qualidade das instituições, no que diz respeito à capacidade de atender as demandas da sociedade.

Numa perspectiva mais abrangente, surge uma nova vertente na concepção da avaliação que se caracteriza por um enfoque centrado na

instituição, com vistas à sua melhoria. Tem-se, de fato, uma proposta de avaliação institucional, vez que tanto o objeto quanto o sujeito do processo referem-se à Instituição. Na concepção de Belloni (1996, p. 9), "a avaliação institucional é aquela voltada para a instituição de educação superior e é por ela conduzida". Assim, a avaliação institucional não responde, exclusivamente, às exigências de regulação do Estado, mas configura-se como uma responsabilidade da comunidade acadêmica de cada instituição, numa concepção emancipatória, sem o reducionismo de vincular a avaliação aos mecanismos de distribuição de recursos.

No início da década de 90 surge o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) como um modelo avaliativo que privilegia questões socioeducativas, por meio de uma metodologia que integra os dados quantitativos às análises qualitativas. O programa tem por objetivo avaliar a qualidade do trabalho das universidades, por meio de uma ação sistemática e coletiva de compreensão global da instituição, considerando as características de sua identidade e missão.

> O processo de avaliação deve ser contínuo e sistemático, para promover permanente aperfeiçoamento, reflexão constante e redefinição dos objetivos e das prioridades científicas e sociais da instituição acadêmica. Assim, não deve estar vinculado a mecanismos de punição ou premiação. Ao contrário, deve prestar-se para auxiliar na identificação e na formulação de políticas, ações e medidas institucionais que impliquem atendimento específico ou subsídios adicionais para o aperfeiçoamento de insuficiências encontradas. (BRASIL, 1994, p. 14).

Não obstante ter como principio básico a adesão voluntária das instituições e ser produto das discussões entre os segmentos universitários e segmentos ligados ao Ministério da Educação (MEC), a sua implementação sucumbiu à interrupção do apoio do MEC, transformando-o em um processo de avaliação meramente interno. Apesar disso, as instituições buscaram, em um esforço conjunto, compartilhar as experiências, se motivando e aprendendo para não deixar morrer o processo de

avaliação que começara a ser consolidado (VERHINE, 2000). No entanto, o Paiub legitima uma cultura de avaliação, constituindo-se num marco da trajetória da avaliação.

O MEC, respaldado na Lei nº 9.131/95 e na Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/96 (LDB), cria novos mecanismos de avaliação: o Exame Nacional de Cursos (ENC); a Análise das Condições de Ensino (ACE) e Avaliação das Condições de Oferta (ACO). Tais mecanismos configuram-se avaliações parciais e isoladas, baseadas em procedimentos classificatórios, com a finalidade de distribuir recursos e subsidiar a tomada de decisão relativa a autorizações de funcionamento e credenciamento de instituições e cursos. Destes, ganhou destaque e publicidade o ENC, por disseminar uma prática de avaliação, ainda que não se propusesse a diagnosticar os reais problemas da educação.

Os princípios do ENC divergem dos estabelecidos pelo Paiub. Enquanto este propõe uma avaliação formativa, tendo como princípio a globalidade institucional, o ENC tem como foco o curso, situando a análise nos dados quantitativos, a partir do resultado final, com o propósito de produzir informação para classificar as instituições entre si e regular o sistema universitário no "quase-mercado[4]" educacional.

No ano de 2003, é instituída uma Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA), cujos estudos resultam no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). A referida comissão tem

> a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a formulação dos processos e políticas de avaliação da educação superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados (BRASIL, 2003, p. 7).

Conforme explanado, a avaliação da educação superior consolida uma trajetória de aperfeiçoamento. Por outro lado, nas demais modalidades de ensino, as iniciativas para organização de uma sistemática de avaliação em esfera nacional são totalmente incipientes, ou até mesmo inexistentes. No âmbito da Educação Profissional não existe regulamentação que trate

da avaliação institucional, tampouco da prática da avaliação nas próprias instituições. No máximo, implantam-se instrumentos de coleta, a exemplo do Sistema de Informações Gerenciais e Censos, com a finalidade do gerenciamento de dados para fins de regulação. No âmbito da Educação Básica, as práticas que mais se aproximam de um sistema nacional de avaliação referem-se ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Avaliação segundo o Sinaes

Em 2004, a Lei nº 10.861 institui o Sinaes, cuja perspectiva de avaliação é formativa, regulatória e emancipatória. A proposta é que a avaliação não tenha um fim em si mesma, mas que seja parte de um conjunto de políticas públicas, sem ser focada apenas nos resultados, mas também nos processos. A discussão desse modelo buscou articular as concepções do Paiub e do ENC e teve como eixo central as ideias de integração e participação. Assim, o Sinaes se propõe a garantir a integração das dimensões interna e externa, somativa e formativa, particular e global, qualitativa e quantitativa (GOUVEIA et al., 2005).

Esta concepção de avaliação tem por princípios: responsabilidade social com a qualidade da educação superior, respeito à identidade e à diversidade institucional em um sistema diversificado, globalidade, legitimidade e continuidade. Estes princípios se coadunam com as diretrizes de participação, integração e institucionalidade propostas pelo sistema.

Trata-se, portanto, de um sistema de avaliação global e integrada, que articula os resultados dos processos avaliativos: da Avaliação das Instituições de Ensino Superior (Avalies); da Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG); e da Avaliação do Desempenho dos Estudantes (Enade). Estes processos, na perspectiva de constituírem um sistema, estão ligados e articulados entre si e serão coordenados e supervisionados por órgão colegiado denominado Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes).

O Enade, seguindo a mesma lógica do ENC, também avalia cursos, com algumas inovações: é componente curricular obrigatório dos cursos; será aplicado, periodicamente, por meio de amostras, para os alunos ao final do primeiro e do último ano de curso; todos os cursos serão avaliados no triênio.

No que tange à ACG, similarmente ao modelo adotado anteriormente, seu objetivo é identificar as condições de ensino, avaliando o perfil do corpo docente, a organização didático-pedagógica e a infra-estrutura.

A modalidade Avalies busca fornecer uma visão global sob dupla perspectiva: avaliação externa, realizada por especialistas externos, e auto-avaliação, conduzida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA). A auto-avaliação fundamentará a avaliação externa e tem como principais objetivos ampliar a consciência pedagógica da comunidade acadêmica, identificar as potencialidades e fragilidades, fortalecer as relações de cooperação no âmbito institucional.

A análise documental subsidia a Avalies, marcadamente a avaliação externa, que utiliza os dados para elaborar o relatório, com vistas a subsidiar a regulação e políticas educacionais. No rol de documentos destacam-se o Relatório de Auto-avaliação, Censo e Cadastro da Educação Superior, Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico Institucional e de Cursos.

Concebido para Instituições de Educação Superior (IES), o sistema tem por objetivo identificar o perfil e o significado da atuação institucional, considerando dez dimensões estabelecidas na lei. Ainda que a proposta seja coerente com os princípios, critérios e pressupostos que lhe dão fundamentação conceitual e política, dentre os quais o "respeito à identidade e à diversidade institucionais em um sistema diversificado", demonstra fragilidades, notadamente, no caso dos Centros Federais de Educação Tecnologia (Cefet).

Nessa perspectiva, é necessário rever os limites do sistema, visto que a diversidade institucional, no caso dessas instituições, não é verdadeiramente considerada, pois as normas e financiamentos do Sinaes não contemplam a totalidade institucional quando considera avaliar apenas a educação superior, desprezando as demais modalidades que compõem a mesma instituição.

Diversidade institucional do Cefet-BA

O Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (Cefet-BA) foi criado por meio da Lei nº 8.711, de 28/09/1993, pela transformação da Escola Técnica Federal da Bahia (Etfba) e incorporação do Centro de Educação Tecnológica da Bahia (Centec).

Sua origem remonta ao início do século XX quando, em 1909, foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices. Em 1937, a instituição passou a ser denominada de Liceu Industrial de Salvador, ministrando ensino profissionalizante de 1º ciclo. A Lei Orgânica do Ensino Industrial, de 1942, estendeu essa modalidade de ensino ao 2º ciclo e o Liceu recebeu o nome de Escola Técnica de Salvador. Através da Lei nº 4.759/65, passou a ser denominada de Escola Técnica Federal da Bahia. Já o Centro de Educação Tecnológica da Bahia foi criado pela Lei nº 6.344, de 06 de julho de 1976, como autarquia federal do então Ministério da Educação e Cultura.

O Cefet-BA expandiu-se com a criação e implantação das Unidades de Ensino (UE) nas cidades de Barreiras, Camaçari, Eunápolis, Porto Seguro, Santo Amaro, Simões Filho, Valença, Vitória da Conquista, configurando-se, assim, como uma organização multicampi, com Sede localizada na cidade de Salvador.

O Cefet-BA oferta cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, nível médio (em extinção), educação profissional técnica de nível médio nas modalidades integrada, subsequente e educação de jovens e adultos, licenciatura e educação superior tecnológica de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 1993). Todos esses níveis e modalidades de ensino, associados à pesquisa e extensão, têm como premissa básica a efetivação da missão institucional.

Assim, oferta seis Cursos Superiores, sendo quatro de Bacharelado, um de Tecnologia e um de Licenciatura Plena e sessenta Cursos Técnicos Profissionalizantes. Na área de pós-graduação, realiza, em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), um Mestrado interinstitucional em Engenharia Mecânica e um curso de especialização (Cefet-BA, 2007). Conta com dezenove grupos de pesquisa cadastrados

no Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico (CNPq) e desenvolve atividades de extensão nas áreas de administração, economia solidária, artes, automação industrial, comunicação, construção civil, desenho, eletrônica, eletrotécnica, hotelaria e turismo, informática, línguas, mecânica, metalurgia, polímeros, química, petroquímica, saúde, segurança do trabalho, dentre outras.

Auto-avaliação do Cefet-BA

Na compreensão de Sobrinho (2003, p. 177), a avaliação é "uma prática social orientada, sobretudo para produzir questionamentos e compreender efeitos pedagógicos, políticos, éticos, sociais, econômicos do fenômeno educativo", não devendo ser uma simples medida para efeitos de comparação e discriminação.

A avaliação institucional implantada no Cefet-BA é consoante com o Sinaes, portanto contempla a auto-avaliação e a avaliação externa. No entanto, a especificidade institucional retrata que uma avaliação, para ser integral e atender ao princípio da globalidade, deve extrapolar a proposta do Sinaes, na perspectiva de pensar um modelo que integre a avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino ofertadas.

Nesse sentido e diante da autonomia outorgada a cada IES, na construção do seu Projeto de Auto-Avaliação, o Cefet-BA, respeitando sua diversidade, para melhor conduzir o processo avaliativo, estabeleceu como diretrizes básicas: promover auto-avaliação da Instituição na sua totalidade, isto é, em todas as UE, níveis e modalidades de ensino, e permitir que toda a comunidade acadêmica participe da avaliação.

A CPA constitui-se num órgão colegiado com representantes de todos os segmentos da comunidade acadêmica (docente, técnico-administrativo e discente) e de representantes da sociedade civil organizada. Tem como atribuições a condução dos processos internos de avaliação da Instituição, a sistematização e a prestação de informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Assim, elaborou Regulamento próprio prevendo a criação de Comissões Setoriais

de Avaliação (CSA), responsáveis pela condução dos processos avaliativos nas UE.

O processo de avaliação foi construído de forma democrática, integrada, participativa e voluntária, segundo os princípios da globalidade, continuidade, legitimidade, respeito à identidade institucional e enfatizando a avaliação como oportunidade de desenvolvimento institucional. Com esse propósito, a metodologia para auto-avaliação foi construída de forma coletiva e participativa.

O processo de sensibilização, previsto em todas as etapas do projeto, constou da realização de palestras, encontros, reuniões, seminário aberto à participação de Diretores, representantes dos Setores, Chefes de Departamentos, Coordenadores de Cursos e comunidade acadêmica, realizado em todas as Unidades de Ensino. Destacam-se:

> 1) Seminário sobre Avaliação Institucional e Plano de Desenvolvimento Institucional do Cefet-BA, com representantes e consultores do Inep na área de Avaliação, com o objetivo sensibilizar a comunidade acadêmica para a construção coletiva do Projeto de Avaliação Institucional e consolidação da proposta do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI);
>
> 2) Criação de página com o propósito de disponibilizar um espaço interativo para colaborações, críticas e sugestões e de ampla divulgação da Legislação, Regulamento e Boletins Informativos;
>
> 3) Oficinas com a comunidade acadêmica, representantes de pais e da sociedade civil organizada para construção dos indicadores de avaliação, que subsidiaram a elaboração dos instrumentos de pesquisa.

Além dessas atividades, promoveu a realização de concurso dirigido aos discentes para escolha do mascote da avaliação, campanha de divulgação através de cartazes e sondagem conduzida por alunos.

Os instrumentos de avaliação foram construídos de forma coletiva, segundo os indicadores propostos pela comunidade e as dimensões do Sinaes demonstradas no Quadro 1. Os instrumentos, na fase de construção, foram

disponibilizados na página para conhecimento e contribuição de toda comunidade, sendo validados por componentes de cada segmento.

Para fins de entendimento, faz-se importante adotar as seguintes definições: dimensões, como agrupamentos de grandes traços ou características referentes aos aspectos institucionais que se pretende emitir juízo de valor; indicadores, como aspectos ou características das dimensões que se pretende avaliar. Assim, para cada dimensão corresponde um grupo de indicadores que determinam como essas serão avaliadas.

Foram adotados instrumentos específicos para cada segmento pesquisado, conforme Quadro 2, contemplando questões fechadas e espaço para críticas e sugestões. Para as questões fechadas adotou-se uma escala de valores que pretendia medir o grau de satisfação dos pesquisados, com a seguinte correspondência: 0 não é atendido; 1 atendido em até 25%; 2 atendido em até 50 %; 3 atendido em até 75%; 4 atendido em até 100%.

Visto que toda a comunidade interna deveria participar do processo de auto-avaliação, a CPA disponibilizou os respectivos instrumentos a todos os segmentos. A pesquisa para avaliação interna permitiu o envolvimento de toda população da comunidade acadêmica, já que o processo precisa garantir a globalidade, ampla participação e gerar uma cultura de avaliação. Assim, intencionalmente, não foi definida uma amostra. Responderam aos instrumentos de avaliação os sujeitos dispostos a colaborar espontaneamente. A principal dificuldade correspondeu à aplicação dos instrumentos à comunidade externa e aos egressos. Participaram da pesquisa 44% dos alunos matriculados no ano de 2005 em todos os cursos ofertados, sendo 65% do Ensino Superior, 32% do Ensino Profissionalizante de Nível Técnico e 51% do Ensino Médio; 35,2% docentes; 33,1% técnico-administrativos; 127 egressos concluintes entre os anos de 2002 e 2005 e 80 instituições/empresas da comunidade externa com atividades correlatas às áreas de atuação dos cursos ministrados pelo Cefet-BA.

Quadro 1 – Indicadores do Cefet-BA segundo as dimensões do Sinaes

DIMENSÃO DO SINAES	INDICADORES DO CEFET- BA
I. Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI	Conhecimento da Missão Conhecimento do PDI- CEFET-BA; Construção do PDI-CEFET-BA (democratização) Prática pedagógica em consonância com o PDI; Coerência com a realidade institucional; Articulação do PDI com a Gestão Institucional.
II. Política para o Ensino, Pesquisa, Pós - Graduação Extensão e respectivas formas de operacionalizações	Cursos; Currículo; Prática Pedagógica. Estágio (curricular); Pesquisa; Produção Científica; Cursos de Pós-Graduação; Projetos de Extensão.
III. Responsabilidade Social da Instituição	Projetos Sociais; Incubadoras; Inclusão Social.
IV. Comunicação com a Sociedade	Formas de comunicação interna; Formas de comunicação externa; Adequação da comunicação; Imagem e marketing da Instituição.
V. Política de Pessoal	Programa de capacitação; Qualidade de vida do Servidor; Quadro de pessoal; Política de incentivo na carreira; Condições de trabalho do Servidor.
VI. Organização e Gestão da Instituição	Órgão Colegiado; Gestão; Plano de Gestão/Metas.
VII. Infra-estrutura física	Salas de aula e área de prática esportiva; Laboratórios; Biblioteca; Salas de Rec. Audiovisual; Rede eletrônica de informação; Áreas de convívio social dos Segmentos; Política Institucional de conservação e segurança.
VIII. Planejamento e Avaliação	Plano de Desenvolvimento Institucional -PDI; Planejamento Institucional; Projeto Pedagógico Institucional; Projeto Pedagógico de Curso; Avaliação Institucional.
IX. Política de atendimento ao Estudante	Formas de acesso ao Curso; Egressos; Assistência aos alunos.
X. Sustentabilidade financeira	Orçamento.

Fonte: Relatório de Auto-Avaliação do Cefet-BA, 2006

Quadro 2 - Instrumentos de avaliação

INSTRUMENTO	QUEM AVALIA	O QUE AVALIA	DIMENSÃO SINAES
A1	Aluno	Instituição Curso Coordenação Setores de apoio Infra-Estrutura Auto-Avaliação	I. Missão e PDI II. Política ensino, pesquisa, extensão III. Responsabilidade social IV. Comunicação com a sociedade VI. Organização e gestão VII . Infra-estrutura IX. Política de atendimento ao estudante
A2	Aluno	Disciplina *P*rofessor Auto-Avaliação	II. Política ensino, pesquisa, extensão VI. Organização e gestão VII. Infra--estrutura
B	Técnico - Administrativo	Instituição Infra-Estrutura Auto-Avaliação	I. Missão e PDI III. Responsabilidade social IV. Comunicação com a sociedade V. Política de pessoal VI. Organização e gestão VII. Infra--estrutura VIII. Planejamento e avaliação
C	Comunidade Externa	Instituição Mercado de Trabalho	II. Política ensino, pesquisa, extensão IV. Comunicação com a sociedade VI. Organização e gestão IX. Política de atendimento ao estudante
D1	Docente	Instituição Órgãos de apoio Infra-Estrutura Departamento	I. Missão e PDI II. Política ensino, pesquisa, extensão III. Responsabilidade social IV. Comunicação com a sociedade V. Política de pessoal VI. Organização e gestão VII. Infra--estrutura VIII. Planejamento e avaliação
D2	Docente	Curso *Disciplina* Coordenação Auto-Avaliação	II. Política ensino, pesquisa, extensão VI. Organização e gestão VII. Infra -estrutura
E	Egressos	Instituição	II. Política ensino, pesquisa, extensão IV. Comunicação com a sociedade VI. Organização e gestão VII. Infra -estrutura IX. Política de atendimento ao estudante

Fonte: Relatório de Auto-Avaliação do Cefet-BA, 2006.

Da análise dos resultados compilados identificaram-se os pontos fortes, intermediários e fracos para as categorias: gestão, instituição, participação na vida acadêmica, curso, disciplina, setor e órgão de apoio, condição de trabalho e infra-estrutura.

O processo resultou no acolhimento e interesse de alguns participantes, despertando para a importância da Avaliação Institucional. A falta de cultura de avaliação aliada à cultura organizacional provavelmente contribuiu para o menor envolvimento dos docentes e técnicos, demons-

trado pelo desinteresse ao responder a pesquisa. Por outro lado, os discentes demonstraram maior receptividade. Ainda que possa ser considerada tímida a participação da comunidade acadêmica, tanto na construção quanto na realização da pesquisa, julga-se legítimo o processo, que sensibiliza e promove o caminhar institucional para uma cultura avaliativa de interesse de todos.

Os resultados da Auto-Avaliação Institucional foram discutidos em palestras, reuniões e divulgados à comunidade acadêmica por meio de publicações internas e envio de relatórios. Considerando que o universo do corpo discente da pesquisa retrata a seguinte proporção: 14% Superior, 46% Técnico, 40% Ensino Médio, confirma-se a necessidade de ampliar a avaliação a toda Instituição.

Cabe identificar algumas dificuldades de ordem estrutural: ausência de capacitação dos membros da CPA na temática; insuficiência de recursos financeiros; falta de acompanhamento das atividades da CPA pela Conaes; exiguidade de tempo para elaboração e execução do processo; acúmulo de atividades dos membros da CPA.

A Auto-Avaliação Institucional do Cefet-BA logrou êxito por configurar-se como uma experiência positiva por ser uma construção coletiva, sensibilizar a comunidade, identificar avanços e limitações no decorrer do processo e instrumentalizar a gestão na tomada de decisão, além de traçar um diagnóstico do grau de satisfação da comunidade quanto à atuação do Cefet-BA.

Considerações finais

O sucesso da avaliação reside na prática constante, com participação e envolvimento de todos os seus atores na construção de uma cultura de avaliação que configure legitimidade e continuidade ao processo.

Não obstante o Sinaes representar um avanço na trajetória da avaliação nas últimas décadas, ampliando as propostas implementadas anteriormente, coerente com princípios, critérios e pressupostos que lhe dão fundamentação conceitual e política, dentre os quais o "respeito à identidade e à diversidade

institucionais em um sistema diversificado", demonstra fragilidades, notadamente no caso do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia.

A despeito do Sinaes apresentar problemas conceituais, técnicos e de governança, configura-se como uma proposta factível e relevante de avaliação institucional do sistema de educação superior. No entanto, ao mesmo tempo em que foi contemplado com uma ampla discussão na fase de sua elaboração, com diversas representatividades que legitimaram a proposta, necessita abranger verdadeiramente a diversidade do sistema.

Ainda que o Cefet-BA extrapole as recomendações do Sinaes, ampliando a avaliação da educação superior para as demais modalidades de ensino ofertadas, ressente-se de que essa prática não se configure como objetivo do Sinaes, nem dos órgãos de regulação vinculados ao Cefet-BA. Dessa forma, as orientações, os prazos e recursos, enfim, a normalização não corresponderá às necessidades previstas.

Nesse sentido, a prática avaliativa do Cefet-BA será inócua, uma vez que os resultados estarão circunscritos ao âmbito interno da Instituição. Por outro lado, os organismos externos terão apenas uma visão parcial e fragmentada dessa avaliação, a ser consolidada com a avaliação externa apenas dos cursos superiores. Faz-se necessário o Cefet-BA firmar sua identidade institucional no âmbito interno e externo.

Sabe-se que as políticas públicas, pela sua abrangência, são elaboradas para a maioria, e no caso do Sinaes a representatividade das Universidades é majoritária. Por outro lado, é premente um olhar atento para construir um modelo de avaliação institucional que analise as possibilidades e os limites de ampliação e adequação do Sinaes para atender a diversidade ora apresentada.

Uma IES com a singularidade do Cefet-BA, que oferta diversas modalidades de ensino, não pode prescindir de avaliar o todo, realizando uma avaliação apenas para educação superior, pois assim estaria fragmentando a sua missão e projetos institucionais e, por conseguinte, seu perfil de atuação perante a sociedade.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, Mercado, Comunidade e Avaliação: proposta de um quadro teórico-sociológico. In: **Avaliação educacional:** regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000. p. 93-125.

BELLONI, Isaura. A Universidade e o compromisso da avaliação institucional na reconstrução do espaço social. **Avaliação**, nº 2, Dez/96, 5-14.

BRASIL. Lei n. 10.861 de 14 de Abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 abr. 2004.

______ . Lei n. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

______ . Lei n. 8.711 de 28 de Setembro de 1993. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 set. 1993.

______ . Ministério da Educação. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - Paiub**. Brasília: SESu, 1994.

______ . Ministério da Educação. **Sinaes - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior brasileira. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

______ . Ministério da Educação. **Sinaes - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação. 4 ed. ampliada. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

CATANNI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernando. **A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão**. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0598433752239. DOC>. Acesso em: 26 out. 2007

Cefet-BA. Comissão Própria de Avaliação. **Projeto de Auto-Avaliação do Cefet-BA**. Disponível em <http://www.cefetba.br/cpa/cpa.html>. Acesso em: 03 jan. 2007.

______ . Comissão Própria de Avaliação. **Relatório de Auto-Avaliação do Cefet-BA 2006**. Disponível em <http://www.cefetba.br/cpa/cpa.html>. Acesso em: 03 jan. 2007.

______ . Coordenação de Planejamento. **Relatório de Gestão 2007**. Disponível em <http://www.cefetba.br >. Acesso em: 30 jun. 2008

GOUVEIA, Andréa Barbosa et al. Trajetória da Avaliação da Educação Superior no Brasil: singularidades e contradição (1983-2004). **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 16, n. 31, p.101-131 jan./jun. 2005.

SOBRINHO, José Dias. Tendências nacionais e internacionais na avaliação. In: VERHINE, Robert E. (org). **Experiências de Avaliação Institucional em Universidades Brasileiras**. Salvador: UFBA/Faced/PPGE, 2000.

______ . **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: CORTEZ, 2003.

SOUZA, Sandra Z. L. de; OLIVEIRA, Romualdo P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

VERHINE, Robert Evan (org). **Experiências de Avaliação Institucional em Universidades Brasileiras**. Salvador: UFBA/Faced/PPGE, 2000.

Notas

1 Sobre regulação e emancipação ver também Afonso, 2000.

2 O PARU, formalizado em 1983, pelo Conselho Federal de Educação (CFE), foi concebido como uma pesquisa para subsidiar a discussão e a reflexão da crise da educação superior, sob a coordenação da Comissão do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Configura-se num referencial teórico, circunscrito aos temas de gestão e produção/disseminação de conhecimentos, mas não apresenta indicações técnicas que estabeleçam um programa de avaliação das instituições, sendo desativado em 1984.

3 O GERES surgiu em 1986, criado pelo MEC, propondo uma nova política para a educação superior brasileira. A proposta do GERES é que o processo de avaliação a ser conduzido pela Secretaria da Educação Superior do MEC contemple a avaliação do desempenho institucional e a avaliação da qualidade dos cursos oferecidos. Numa concepção regulatória, apresentava a avaliação como contraponto à autonomia das IES, propondo a distribuição de recursos de forma vinculada aos resultados da avaliação.

4 Para melhor análise consultar Souza e Oliveira, 2003.

Jair Sampaio Soares Junior | Rogério Hermida Quintella

Descoberta de conhecimento em bases de dados públicas

Uma proposta de estruturação metodológica

Introdução

No final do século passado, a Tecnologia da Informação (TI) na esfera pública deixou de ter um papel restrito ao suporte administrativo, passando a ter, também, aplicações estratégicas nas tomadas de decisão, auxiliando, por exemplo, na implementação e avaliação de políticas governamentais. O processo de globalização, a internet e, no Brasil, a consolidação da democracia tornaram os cidadãos mais exigentes, ao mesmo tempo o mercado tornou-se mais competitivo e o cidadão passou a demandar mais do Poder Público em defesa de seus direitos. O aumento da procura por informações e a necessidade legal de maior transparência nas ações do gestor público culminaram em crescente disponibilização de informações por parte dos principais órgãos de governo na esfera federal, levando, gradativamente, as unidades da federação a, também, estruturarem e disponibilizarem mais informações à sociedade.

Entre os movimentos recentes da Tecnologia da Informação na esfera pública está o desenvolvimento de sistemas que permitem análises e tomada de decisão a partir de bases de dados disponibilizadas na Internet.

Consoantes com o contexto retratado, os objetivos deste artigo são:

1) Propor, a partir da análise do referencial teórico que se segue, uma padronização de procedimentos que, em seu conjunto, configurem um modelo atual e simples para Descoberta de Conhecimento em Bases de Dados Públicas (DCBDp) ou *Knowledge Discovery in Public Databases* (KDDp);

2) Elaborar e georreferenciar uma tipologia de pobreza para a Cidade de Salvador.

Referencial teórico

Em geral, a gestão do conhecimento pode ser definida como o conjunto de processos para identificar o conhecimento que está presente nas pessoas e

proporcionar condições adequadas para sua transferência, utilização e criação (LIEBOWITZ; BECKMAN, 1998; BECKMAN, 1999). Já para Davenport e Prusak (1998), a gestão do conhecimento é o conjunto de atividades relacionadas com a geração, codificação e transferência do conhecimento.

A discussão sobre o conhecimento, apesar de sua aparente modernidade, é, na realidade, milenar. Ainda que não se possa traçar um paralelo direto, há uma aparente relação da visão do primeiro grupo de autores com a linha do racionalismo de Platão, enquanto a conceituação de Davenport e Prusak encontraria maior respaldo no empirismo de Aristóteles.

Davenport e Prusak (1998) afirmam que a gestão do conhecimento (GC) deve ter os seguintes objetivos: 1) criar um repositório de conhecimento constituído por: conhecimento externo e conhecimento interno estruturado; 2) melhorar o acesso ao conhecimento; 3) desenvolver um ambiente e uma cultura organizacional propícios à criação, à transferência e ao uso do conhecimento e 4) tratar o conhecimento como um recurso mensurável.

A literatura apresenta diversas outras definições sobre Gestão do Conhecimento. Claramente, pode-se perceber, na atualidade, a existência de duas correntes principais: i) a do suporte tecnológico e ii) a do comportamento. Na corrente tecnológica parece haver um predomínio de autores com formação na área de Tecnologia da Informação. Tais autores enfocam mais os conceitos de armazenamento, reaproveitamento e descoberta do conhecimento em detrimento de uma abordagem mais comportamental relacionada ao elemento humano adotada no segundo grupo. Assim sendo, parece, novamente, ser possível perceber maiores relações do primeiro grupo – o da TI – com o empirismo (de Aristóteles, na antiguidade, e Davenport e Prusak, na atualidade), enquanto, por outro lado, a corrente do comportamento encontraria maior suporte no racionalismo de Platão (na Antiguidade) e em autores contemporâneos (LIEBOWITZ e BECKMAN, 1998; BECKMAN, 1999).

Nonaka e Takeuchi (1997), talvez os mais importantes autores da GC na atualidade, classificam o conhecimento humano em dois tipos: o conhecimento explícito, que pode ser articulado na linguagem formal, inclusive em afirmações gramaticais, expressões matemáticas, especificações

e manuais, entre outros, e o conhecimento tácito, mais difícil de ser expresso na linguagem formal. Esta segunda corrente, identificada por Nonaka e Takeuchi, claramente melhor se coaduna com a corrente racionalista do pensamento grego e, dentro desta, na abordagem do comportamento com os trabalhos, por exemplo, de Liebowitz e Beckman.

Com base na discussão apresentada, pode-se classificar o presente artigo na linha de pensamento do empirismo de Aristóteles e da tecnologia de Davenport e Prusak. Em um esforço para tornar ainda mais clara a inserção da presente pesquisa no vasto campo da GC, considerou-se o trabalho de O'Dell e Grayson (2000). Estes autores dividem a aplicação das ferramentas de Tecnologia na Gestão do Conhecimento em duas subclasses: i.1) Transmissão e Troca de Conhecimento e i.2) Análise de Dados e Suporte ao Desempenho.

Considerando-se as duas subclasses de O'Dell e Grayson, o presente artigo tem foco no segundo grupo (i.2), mais especificamente em Exploração de Dados, Suporte à Decisão e Análise de Dados, que é considerado por esses autores como O Território Inexplorado da Gestão do Conhecimento. (O'DELL; GRAYSON, 2000, p.124).

Sistemas de informação

De acordo com Laudon e Laudon (1994), o estudo de Sistemas de Informação (SI) constituiu um campo multidisciplinar. Este novo campo lida com questões e reflexões derivadas de disciplinas como Sociologia, Economia e Psicologia, no campo comportamental, e disciplinas como Ciências da Computação, Pesquisa Operacional e Ciências da Administração, nas abordagens técnicas.

O conceito de sistemas de informação (SI) tem evoluído substancialmente, fugindo de uma visão puramente técnica para uma visão social, mesmo que a palavra social ainda tenha um sentido vago na ciência da computação (IVANOV, 1998). É importante lembrar, também, que esta evolução e as orientações de pesquisa se diferenciam significativamente de

um país para outro e de uma escola de pensamento para outra, não havendo, portanto, um paradigma universal de pesquisa em Informática Social.

Múltiplas perspectivas contribuem para a formação do conceito de Informática Social como área de estudo dos diferentes aspectos sociais das atividades computadorizadas nas organizações. Para Friedman e Kahn (1999), as preocupações éticas e sociais devem ser partes integrantes do desenvolvimento de sistemas de computadores. Portanto, se a tecnologia da informação tem um grande potencial para alterar nossas vidas, o desenvolvimento da informática social é uma oportunidade que não podemos simplesmente ignorar (SCHULER, 1994).

Sistema de apoio à decisão

O avanço tecnológico propiciou a redução dos custos e a difusão dos computadores. Consequentemente, houve um aumento da capacidade de coleta e armazenamento de dados não ocorrendo um aumento simultâneo e equivalente na capacidade de utilizar esses dados. Em meio a essa dinâmica, cresceu a demanda por diferentes sistemas de informação para apoiar a tomada de decisões, surgindo assim os chamados Sistemas de Suporte à Decisão (SSD), neste artigo denominado como Sistemas de Apoio à Decisão (SAD).

As definições de SSD e SAD podem ser reunidas em dois extremos conceituais: o de escopo mais amplo, onde os SADs "[...] são aqueles que contribuem de alguma forma para tomada de decisão", e o de interpretação mais restrita, pelo qual "SADs são sistemas baseados em computador, interativos, que auxiliam gerentes na utilização de dados através de modelos para resolver problemas não estruturados" (SPRAGUE; WATSON, 1991, p.78).

A definição de SAD adotada neste artigo é: "sistemas que se utilizam de TI para tratar dados ou informações pouco estruturadas, de forma sistemática, visando transformá-las em conhecimento ou informações mais estruturadas destinados a apoiar a tomada de decisões".

Dhar e Stein (1997, apud LAUDON; LAUDON, 1999) reconhecem dois tipos básicos de SAD: o primeiro, chamado de SAD <u>guiado por modelo</u>,

caracteriza os sistemas desenvolvidos de maneira isolada dos principais sistemas de informação da organização. Estes sistemas são baseados numa forte teoria ou modelo que se combina com uma boa interface, facilitando a execução pelo decisor através de simulações e outros tipos de análises.

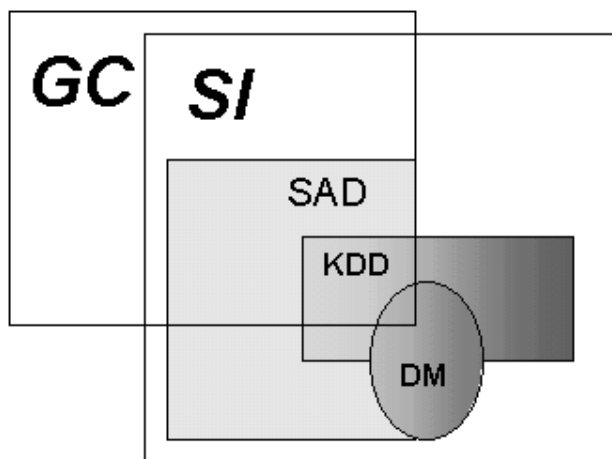
Já o segundo tipo de SAD, o guiado por dados, é mais recente e voltado para a extração de informações úteis previamente desconhecidas independentemente da existência de um modelo prévio. Neste grupo, podem ser encontradas ferramentas como OLAP e *Data Mining*.

Características dos sistemas de apoio à decisão

Apesar de haver grande concordância entre as definições adotadas neste trabalho e os conceitos mais amplamente utilizados na literatura de Sistemas de Informação, propõe-se aqui uma abordagem distinta daquela feita por alguns importantes autores. Por exemplo: para Damiani (1998), os Sistemas de Informação podem ser divididos em três categorias básicas: os sistemas de apoio à gestão estratégica, os sistemas de apoio à gestão tática e os sistemas de apoio à decisão de nível operacional. Segundo este autor, a aplicação de SAD ocorre apenas no nível tático. Diferentemente do que preconiza Damiani e de acordo com a definição aqui adotada, entende-se que também o nível estratégico, e não apenas o tático, requer sistemas de apoio à decisão. Outra distinção entre a abordagem de Damiani e a aqui adotada é a clara dicotomia entre os três níveis de gestão assumida pelo referido autor. Tal dicotomia parece, hoje, um tanto quanto extemporânea, já que no paradigma da administração estratégica (no qual se insere o presente artigo) se pressupõe que mesmo a gestão operacional deve ser vinculada e sincrônica às grandes estratégias organizacionais.

Com base nas definições acima, optou-se neste artigo por uma perspectiva sistêmica, a qual engloba todo o processo de descoberta de conhecimento útil em bases de dados. Visando oferecer uma melhor percepção dos principais conceitos relacionados a este artigo, procurou-se identificar a relação existente entre: Gestão do Conhecimento; Sistema de Informação; Sistema de Apoio à Decisão; Descoberta de Conhecimento

em Base de Dados e *Data Mining*. Essas relações são ilustradas na Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Gestão do Conhecimento, Sistemas de Informação, Sistemas de Apoio à Decisão, *Knowledge Discovery in Databases, Data Mining* e suas interfaces.

Fonte: Adaptado de Quintella e Soares Jr. (2003, p.10).

Conforme foi definido anteriormente, a corrente do suporte tecnológico na gestão do conhecimento pode utilizar os sistemas de informação que, por seu turno, possuem um tipo mais específico que é o SAD. Este tipo de Sistema incorpora ferramentas analíticas avançadas, possibilitando simulações e elaboração de cenários. Assim sendo, os SADs envolvem, mas não limitam, o processo de KDD, metodologia que, por sua vez, utiliza o *Data Mining* (DM) como uma de suas ferramentas ou técnicas. Observa-se, por fim, que o *Data Mining* pode ser utilizado em processos outros que não o KDD, não estando, portanto, por ele limitado, conforme mostra a Figura anterior.

Descoberta de conhecimento em bancos de dados

O crescimento rápido do volume e da dimensionalidade das bases de dados criou a necessidade e a oportunidade de se extrair sistematicamente

o conhecimento nelas contido e de se produzir novos conhecimentos. Neste contexto, surge no final da década de oitenta um novo ramo da computação, a Descoberta de Conhecimento em Bases de Dados (DCBD), com o objetivo principal de encontrar uma maneira estruturada de, através do uso da TI, explorar essas bases de dados e reconhecer os padrões existentes através da modelagem de fenômenos do mundo real (FAYYAD et al., 1996).

O KDD engloba, portanto, as etapas que produzem conhecimentos a partir de dados relacionados e sua principal característica é a extração não-trivial de informações e conhecimentos implicitamente contidos em uma base de dados. Essas informações e conhecimentos são, usualmente, de difícil detecção por métodos tradicionais de análise, sendo também típica e potencialmente úteis na tomada de decisões (FRAWLEY et al. 1992; FAYYAD et al. 1996). Assim sendo, enquanto os métodos tradicionais são capazes de tratar apenas as informações explícitas, o KDD é capaz de detectar informações armazenadas nas bases de dados, transformando-as em conhecimento.

O processo de KDD é iterativo e, embora apresente uma definição semelhante também ao DM, deve ser composto de uma série de etapas sequenciais, podendo haver retorno a etapas anteriores, isto é, às descobertas realizadas (ou a falta delas). Este processo conduz, eventualmente, a novas hipóteses e descobertas. Neste caso, o usuário pode decidir pela retomada dos processos de DM, ou uma nova seleção de atributos, por exemplo, para validar as hipóteses que tenham surgido ao longo do processo.

Funcionamento do KDD

O processo do KDD, diferentemente do *Data Mining*, exige três atores de distintas habilidades: o Usuário, o Especialista do Domínio e o Analista de Dados. O Usuário é o demandante do trabalho, que irá potencialmente desfrutar dos resultados obtidos. O Especialista do Domínio é quem conhece o tema que será estudado, normalmente um pesquisador ou profissional com larga experiência. O Analista de Dados, por sua vez, é quem deve executar o processo de verificação (tese) ou anulação das

hipóteses (antítese) criadas pelo Especialista de Domínio (eventualmente em conjunto com o Usuário), que, por seu turno, irá entrar no ciclo de reformular as hipóteses (síntese) para que sejam novamente testadas, seguindo uma "trajetória em espiral rumo à finalização do processo". Observa-se que, na abordagem de Inmon et al. (2001), não há distinção formal entre Usuário e Especialista do Domínio.

Etapas da descoberta de conhecimento em bancos de dados

O KDD é composto por um conjunto de etapas que, de um modo geral, podem ser reunidas em três fases: Preparação, Análise e Interpretação (ADRIAANS e ZANTIGE 1996; BRACHMAN, 1996; FAYYAD, 1996; HAN e KAMBER, 2000). Todas essas fases são críticas, sendo usualmente a fase de análise a mais complexa delas. Esta fase compreende, entre outras, a etapa de Mineração de Dados, que tem como objetivo encontrar padrões nos dados armazenados. Esta etapa é frequentemente confundida na literatura com o próprio processo de KDD (HAN; KAMBER, 2000).

O primeiro registro descritivo dos processos de KDD data de 1996 no artigo intitulado *The KDD Process for extracting useful knowledge from volumes of data*, de autoria dos pesquisadores Usama Fayyad, Gregory Piatetsky-Shapiro e Padhraic Smyth, do Massachusetts Institute of Technology (MIT). Este trabalho demonstra a preocupação dos autores em sistematizar as etapas do processo KDD já que, segundo eles: "A maioria dos trabalhos anteriores sobre o tema dava ênfase à etapa de *Data Mining*. No entanto, os outros passos são igualmente, se não mais, importantes para o sucesso da aplicação de KDD na prática".

Em outro importante trabalho sobre o tema, Han e Kamber (2000) alertam para a importância de um *data warehouse* previamente concebido. Estes autores apresentam o processo KDD dividindo-o em sete etapas: a) Limpeza dos Dados; b) Integração; c) Seleção dos Dados; d) Transformação; e) *Data Mining*; f) Avaliação de Padrões e g) Disseminação do Conhecimento.

Adriaans e Zantige (1996) se diferenciam dos demais autores apresentados por evidenciarem a necessidade de um dinamismo para o processo, pois, segundo eles, em qualquer etapa os dados podem ser incluídos, alterados ou descartados. Por outro lado, somente depois de selecionados os dados é que os autores propõem o início da etapa de codificação, com o objetivo de formatá-los e recodificá-los de forma a atender às exigências dos algoritmos da etapa seguinte, o *Data Mining*. Para os autores, é nesta etapa, com o uso intensivo de recursos computacionais, que efetivamente se extrai o conhecimento. Estes autores afirmam que 80% do conhecimento são extraídos com uma "análise menos trivial" através de consultas *ad hoc* com o uso de ferramentas SQL, só então se devendo utilizar técnicas mais avançadas.

Entre as abordagens revisadas na literatura, Amaral (2001) apresenta uma das mais simplificadas. O autor procura descrever e agrupar todo processo em duas fases principais. A primeira delas envolveria a Preparação dos dados e a segunda, a Mineração propriamente dita. Durante este processo, cada resultado encontrado seria registrado através de relatórios de descobertas e, com o auxílio de técnicas de visualização, os analistas de mineração procurariam interpretar as informações para, só então, obter o conhecimento.

Vale ainda ressaltar a contribuição de Reinartz (1999). O autor, em seu trabalho, evidencia a importância de documentar a experiência adquirida durante todo o processo.

Na literatura brasileira da área, o que se observa é uma quase total ausência de trabalhos com abordagem de KDD. Praticamente, toda a pesquisa nacional tem sido desenvolvida com enfoque em mineração de dados e *business inteligence*. Uma exceção é o trabalho em que Quintella e Soares Jr. (2003, p.89) descrevem o KDD de forma muito simplificada como "[...] o processo não-trivial para geração de conhecimento a partir da busca sistemática de padrões em grandes volumes de dados". Tal definição confunde-se com o entendimento geral do que é o *Data Mining*, assunto tratado a seguir.

Mineração de dados – *Data Mining*

Como já mencionado no presente artigo, o *Data Mining* é tratado como uma das etapas da Descoberta de Conhecimento em Bases de Dados. Reconhece-se, no entanto, que nem todo processo de DM é conduzido em um contexto de KDD.

Segundo Cabena et al. (1998, p. 36), *Data Mining* é a "[...] técnica de extrair informação, previamente desconhecida e de máxima abrangência a partir de bases de dados, para usá-la na tomada de decisão". Han e Kamber (2000, p. 8), por sua vez, conceituam a técnica de forma mais detalhada e, coincidentemente, mais alinhada com os objetivos deste artigo. Para os referidos pesquisadores, *Data Minning* é "[...] uma etapa na descoberta do conhecimento em bancos de dados que consiste no processo de analisar grandes volumes de dados sob diferentes perspectivas, a fim de descobrir informações úteis que normalmente não estão sendo visíveis". Por outro lado, de acordo com Harrison (1998), o *Data Mining* contempla a exploração e a análise, por meios analíticos ou semi-analíticos, de grandes quantidades de dados para descobrir modelos e regras significativas, conceito semelhante ao utilizado por Frawley, Piatetsky-Shapiro e Matheus (1992, p. 214).

Uma vez apresentados diferentes definições e conceitos, discutem-se, a seguir, as técnicas de operacionalização do DM e suas inter-relações.

Técnicas e funções do *Data Mining*

As técnicas empregadas em DM podem ser divididas em dois grandes grupos: heurísticas e matemáticas. Entre as heurísticas, as Redes Neuronais Artificiais são as que mais se destacam, seguidas da Inteligência Artificial Simbolista. Dentro do grupo da matemática, por sua vez, destacam-se a Análise Estatística e a Modelagem Matemática.

Os algoritmos de DM mais empregados são comumente divididos em cinco funções: a) Classificação; b) Regressão; c) Associação; d) *Clustering* e e) Sumarização. Estas funções são descritas resumidamente a seguir.

a) Classificação: para Carvalho (2001), a Classificação é uma das funções mais utilizadas no DM simplesmente porque é uma das tarefas cognitivas humanas mais empregadas na busca da compreensão do ambiente em que vivemos. A Classificação pressupõe características que definem grupos específicos e associa ou classifica um item em uma ou várias classes predefinidas. (FAYYAD et al., 1996).

Os algoritmos clássicos empregados na função Classificação baseiam-se em árvores de decisão, regras de decisão e análise discriminante, recomendada para identificar as variáveis (explicativas) que melhor discriminam grupos previamente identificados (variáveis explicadas). A maioria desses algoritmos utiliza a Função Discriminante de Fischer para dois ou mais grupos.

b) Regressão: a função Regressão é similar à função Classificação, mas diferencia-se desta por objetivar a predição de um valor real ao invés de um atributo nominal ou uma categoria.

Com a popularização do computador, os cientistas sociais passaram a utilizar técnicas de regressão até então impossíveis de serem operacionalizadas (INMON et al., 2001). Atualmente, as ferramentas de análise de regressão são encontradas nos diversos níveis de plataformas de computação, até mesmo no popular MS-Excel. Existem, no entanto, outros modelos de regressão mais complexos, envolvendo maior número de variáveis explicativas e relacionamentos não-lineares, e, entre eles, destacam-se a Regressão Múltipla[1] – RLM, Probito e a Regressão não-linear.

c) Associação: a função Associação identifica relações significativas existentes entre os eventos ocorridos em determinada ocasião (relações entre campos de um banco de dados) baseada em modelos de dependência. Estes modelos procuram descrever dependências significantes entre variáveis (AGRAWAL, 1993), podendo ser divididos em dois níveis: o estrutural e o quantitativo. Nos modelos de dependência estruturais são especificadas as variáveis localmente dependentes umas das outras, enquanto nos modelos de dependência quantitativos são utilizadas escalas numéricas para determinar as forças das dependências entre as variáveis.

Cabena et al. (1998) descrevem a função Associação como o processo de interconexão de objetos, na tentativa de expor características e tendências. Os principais métodos são: 'Regras de Associação' e 'Característica Sequencial'[2].

d) *Clustering* ou Agrupamento: diferentemente da função Classificação, em que os grupos são predefinidos, os *clusters* são definidos através de agrupamentos dos dados baseados em medidas de semelhança ou modelos de densidade de probabilidade. Os grupos são sugeridos pelos dados, e não pré-definidos. A fase de *Clustering* ou Agrupamento é também chamada de análise de classificação, taxonomia numérica, ou análise Q (MALHOTRA, 2001).

A função *Clustering* frequentemente está presente também nas primeiras fases da Mineração de Dados, com o intuito de reunir os registros em grupos com características em comum para serem utilizados nas fases seguintes. Procura identificar, baseada em modelos probabilísticos ou em medidas de similaridade, grupos (*clusters*) que compartilham de uma característica específica.

O objetivo principal da função Agrupamento é classificar, com base em um conjunto de variáveis considerado, os indivíduos pertencentes a uma população em subconjuntos (*clusters*) relativamente homogêneos. Os principais algoritmos utilizados nessa função já são antigos na estatística, mas só foram disseminados após a difusão dos computadores. Entre os vários algoritmos usados na função *Clustering*, merecem destaque aqueles baseados na teoria de conjuntos nebulosos, particularmente apropriados para este fim: o *fuzzy c-means*, o *extended fuzzy c-means* e o algoritmo de agrupamento participativo (SILVA, 2003).

e) Sumarização: a função Sumarização engloba a organização e o resumo dos dados. É utilizada em uma fase preliminar aos demais modelos ou funções. Visa, principalmente, orientar e motivar análises posteriores mais complexas. Pode ser relacionada à estatística, mais especificamente, à Análise Exploratória de Dados ou Estatística Descritiva.

Principalmente nos processos de DM, a Sumarização utiliza as funções complementares de Caracterização e Visualização para observar a presença

de alguma característica estrutural nos dados. A Visualização é um poderoso recurso de análise de dados, sendo muitas vezes suficiente para obter as respostas necessárias. Já a Caracterização permite a generalização de qualidades relevantes dos dados através de análises quantitativas que propiciam descrições compactas.

Como um exercício da aplicação do KDD, elegeu-se, neste artigo, a temática referente à mensuração e distribuição da Pobreza na Cidade do Salvador, utilizando-se os dados do Censo Demográfico do ano 2000. A possibilidade de conhecer o comportamento deste fenômeno e visualizar sua distribuição espacial através do uso de ferramentas de geoprocessamento torna este estudo bastante desafiador.

Pobreza e desigualdade social: conceitos e mensuração

Nesta parte do trabalho, buscou-se fazer um breve levantamento acerca de algumas questões que envolvem os conceitos e as formas de mensuração da pobreza, sem pretensão de abarcar, muito menos esgotar, a discussão. O propósito desta seção é apenas o de subsidiar o entendimento do tema utilizado neste artigo como exemplo de aplicação dos processos e sistemas de KDD em bases de dados públicas.

A pobreza no Brasil

O elevado grau de pobreza da população brasileira remonta aos primórdios de sua formação histórica, tendo se mantido presente ao longo do tempo, resistindo ao crescimento da economia e à aparente ampliação das políticas sociais (SCHWARTZMAN, 1996). Por outro lado, apesar de não ser novo, o tema vem ganhando importância e visibilidade nos últimos anos. Esta afirmação pode ser ilustrada pelos exemplos de políticas públicas como a Comunidade Solidária e, mais recentemente, o Programa Fome Zero.

Devido à complexidade do problema, a tentativa de mensuração ou de apreensão de situações de pobreza não é uma tarefa fácil. Diversas

questões conceituais e metodológicas se interpõem no percurso daqueles que se propõem a estudar tal questão. (LIMA, 2004).

O termo pobreza encontra a sua origem no adjetivo *pauper-eris*. Sua interpretação tem sofrido variações ao longo dos anos. Atualmente, a compreensão mais comum sobre o conceito de pobreza é associada à falta de renda e ao estado de privação e incapacidade de mobilizar esforços para satisfazer às necessidades básicas do cidadão (SEN, 1992).

Ainda no século XIX, autores ingleses (BOOTH, 1889, 1892; ROWNTREE, 1901 apud CIARIS, 2003) estabeleceram valores mínimos para a questão alimentar humana, em uma abordagem biofisiológica do fenômeno por eles atribuído ao caráter desigual da propriedade dos meios de produção e distribuição de riquezas.

Recentemente, esta visão já não é tão amplamente aceita por si só. Por exemplo, na abordagem de Max-Neef et al. (1996), pobres são aqueles que não têm atendidas suas necessidades "existenciais" nas esferas do ser, ter, fazer e interagir, além de suas necessidades "axiológicas" de subsistência, liberdade, identidade, participação, ócio, proteção e afeto.

Em função da complexidade da temática, é consenso que seja difícil mensurar a pobreza. Neste trabalho foi adotado um conceito de caráter operacional para a medição do fenômeno, sendo o mesmo definido como "a privação do indivíduo ao acesso ao bem-estar". De forma sincrônica a essa definição, o fenômeno será analisado neste artigo a partir de uma *proxy* da 'renda' e de indicadores socioeconômicos selecionados, reunindo assim elementos de diferentes correntes de pensamento e aliando-se ao enfoque usado por Sen (1992).

Entre outros objetivos, este artigo pretende, através do KDD, mensurar a pobreza a partir de bases de dados públicas. Para isso, será utilizado um conjunto de indicadores diretos de pobreza e uma série de fatores que, presumivelmente, têm um impacto (mesmo que indireto) sobre a situação de privação. Ambos serão descritos e discutidos na seção relativa às escolhas metodológicas que se segue.

Procedimentos metodológicos

O objeto do estudo aqui descrito é a Descoberta de Conhecimento em Bases de Dados, mais especificamente em Bases de Dados Públicas (DCBDp), tendo como recorte sua aplicação ao estudo da Pobreza na cidade de Salvador. Este recorte foi escolhido por ser foco de atenção cada vez maior por parte dos governos, organizações não governamentais nacionais e internacionais e, naturalmente, institutos de pesquisa e estatística. Já o recorte geográfico pode ser justificado por se tratar da terceira maior região metropolitana do País, simultânea e paradoxalmente uma das mais pobres. Observa-se ainda que não haja literatura suficiente (nem em qualidade nem em quantidade) tratando de aplicações de KDD na área pública no Brasil. Nos poucos trabalhos existentes, observa-se a falta de uma estruturação específica de fases do processo KDD para bases de dados públicas. São apresentadas, a seguir, as opções feitas neste artigo em termos de estrutura, métodos e técnicas de pesquisa apropriados ao contexto do trabalho.

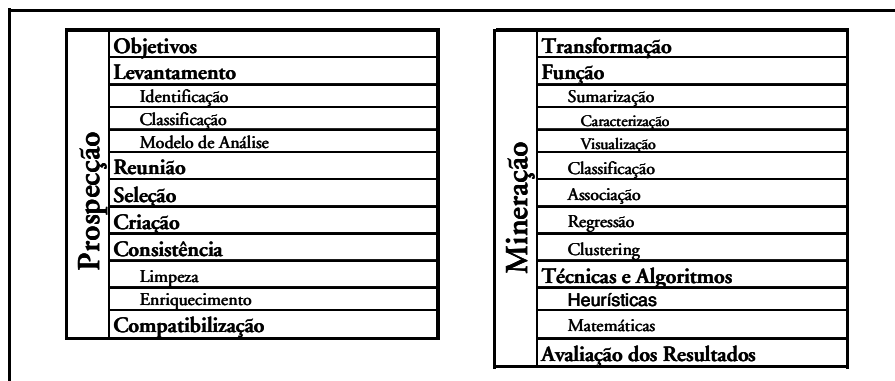
Etapas do KDD

A bibliografia descreve diversas abordagens para o KDD, algumas delas com um encadeamento linear e sucessivo das fases, procedimento este que nesta pesquisa não foi possível, já que as fases aconteceram muitas vezes de maneira simultânea ou, em alguns casos, fora da ordem proposta pelos principais autores. Dessa forma, para este estudo optou-se por um modelo híbrido derivado das semelhanças e diferenças observadas nas propostas encontradas na literatura e na experiência dos autores deste trabalho.

Descrevem-se nesta subseção as duas fases principais, 'Prospecção' e 'Mineração' de dados, empregadas durante realização da pesquisa que originou o presente artigo (Figura 2).

Figura 2 – Fases e etapas em um processo de Descoberta de Conhecimento em Bases de Dados Públicas (DCBDp).

Fase	Etapas
Prospecção	**Objetivos**
	Levantamento
	Identificação
	Classificação
	Modelo de Análise
	Reunião
	Seleção
	Criação
	Consistência
	Limpeza
	Enriquecimento
	Compatibilização

Fase	Etapas
Mineração	**Transformação**
	Função
	Sumarização
	Caracterização
	Visualização
	Classificação
	Associação
	Regressão
	Clustering
	Técnicas e Algoritmos
	Heurísticas
	Matemáticas
	Avaliação dos Resultados

Conforme pode ser visto na figura, as etapas identificadas para a fase de 'Prospecção' (I) foram respectivamente: i) Identificação de 'Objetivos'; ii) 'Levantamento' (identificação e classificação das fontes existentes e definição do 'Modelo' de análise); iii) 'Reunião'; iv) 'Seleção' e v) 'Criação' das bases de dados; vi) 'Consistência' (limpeza ou eliminação de ruído e enriquecimento) das bases de dados e vii) 'Compatibilização' das bases de dados.

A fase de 'Mineração' (II) compreende as etapas: i) 'Transformação' dos dados; ii) 'Função' iii) 'Técnicas e Algoritmos' e iv) 'Avaliação' dos resultados.

Comungando com o pensamento de Reinartz (1999), foi feita a documentação de todo o processo, porém, com o objetivo de tornar a leitura mais agradável, optou-se por apresentar, neste artigo, apenas uma síntese dos principais procedimentos adotados em cada etapa.

Prospecção

Em um processo de Descoberta de Conhecimento em Bases de Dados, a fase de Prospecção inicialmente destina-se à delimitação das perguntas de pesquisa, definição dos objetivos, organização da equipe de trabalho e planejamento das atividades a serem executadas.

Objetivos

No contexto deste artigo, o emprego do KDD tem como objetivos: 1) Propor um modelo de mensuração para o fenômeno Pobreza; 2) Delimitar e estruturar uma Base de Dados de porte e relevância social para uso do KDD para fins do estudo da pobreza na cidade de Salvador; 3) Formular uma tipologia de Pobreza e 4) Mapear a distribuição da Pobreza na cidade de Salvador.

Levantamento

Nesta etapa foi feita a 'identificação' e 'classificação' das principais fontes de informação públicas visando identificar bases de dados com capacidade para suprir as necessidades da pesquisa.

A 'identificação' das bases de dados disponíveis, que se enquadram no recorte proposto neste artigo, não foi tarefa das mais difíceis, já que, no Brasil, apenas o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Ibge) dispõe de dados com as características e recortes desejados. Assim sendo, para consecução dos objetivos desta pesquisa foi utilizado o arquivo Agregado de Setores Censitários 2000 (ASC2000), disponibilizado pelo Ibge através do site www.ibge.gov.br.

No arquivo ASC2000, os dados estão agrupados por unidades da federação, totalizando 215.811 setores censitários para todo território nacional, 15.342 setores para Bahia e 2.523 setores para a cidade de Salvador. A base de dados analisada é, portanto, relevante, pois, além de ser oficial e pública, abrange informações de todas as pessoas residentes e seus domicílios na cidade de Salvador no ano de realização do último censo.

Para finalizar a etapa de 'Levantamento', é preciso definir o 'modelo' de análise e seus respectivos indicadores. A partir desta estruturação, buscou-se medir, através de um único indicador, um fenômeno de caráter multidimensional – a pobreza, elegendo-se para isso dimensões focadas nas características dos **domicílios** (I), de seus **responsáveis** (II) e de seus **residentes** (III). As razões para esta opção serão descritas a seguir.

Para elaborar a tipologia da pobreza para os setores censitários e atender ao modelo de análise, foram selecionados 12 indicadores de privação relativos às características básicas dos domicílios e de seus moradores.

Em sintonia com o que é preconizado na literatura (SEN, 1992; ROCHA, 2000 e 2001; JARMAN 1983 *apud* LACERDA, 2002; LOPES 2003; TOWSEND et al. 1988), os indicadores de pobreza e desigualdade social foram selecionados a partir das piores condições identificadas nas variáveis existentes no rol disponibilizado pela base ASC2000.

A escolha desse conjunto de indicadores considerou alguns critérios pragmáticos defendidos por Tironi et al. (1991), Soares Jr. e Quintella (2002), Jannuzzi (2001) e Trzesniak (1998). Entre os principais critérios observados destacam-se: relevância, gradação de intensidade, univocidade, padronização, rastreabilidade, estabilidade, representatividade e simplicidade.

Para operacionalização do modelo de análise proposto foram construídos indicadores correspondentes às seguintes dimensões de análise:

I. Domicílio

A dimensão **Domicílio** é composta pelos indicadores **Abastecimento de água** (v_1), **Esgotamento sanitário** (v_2), **Destino do lixo** (v_3) e **Moradia** (v_4). A escolha dos três primeiros indicadores é justificada pelas práticas da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Organização das Nações Unidas (ONU) que consideram, entre outros, água, esgotamento sanitário e coleta de lixo como necessidades mínimas de uma família (LOPES, 2003). Já o quarto indicador (Moradia) visa identificar os setores censitários com maior número de pessoas por domicilio, o que, em princípio, sugere um maior compartilhamento dos recursos (MERRICK, 2002).

II. Pessoa Responsável

Para representar esta dimensão foram selecionados os dados referentes aos moradores em domicílio particular permanente, em função da relação existente entre cada pessoa e o responsável pelo domicílio. A dimensão é composta pelos indicadores **Instrução** (v_5 e v_6) e **Renda** do responsável (v_7; v_8; v_9 e v_{10}). O indicador **Instrução** oferece a possibilidade de identificar maiores concentrações de famílias cerceadas do acesso à educação. Segundo Lopes (2003), entre vários outros autores, a educação é um bem imprescindível para que os indivíduos possam levar vidas saudáveis e ter

chances de inserção na sociedade. A **Renda** do responsável, por sua vez, entre os indicadores que integram o modelo de mensuração da pobreza aqui proposto, é o indicador mais universalmente aceito, sendo selecionado com o objetivo de identificar a concentração da população carente, pois, segundo Rocha (2003), em sociedades modernas urbanizadas, boa parte do bem-estar está associada à renda de que as pessoas dispõem para ter acesso a bens e serviços adquiridos no mercado.

Diversos estudos, a exemplo de Schwartzman (1996), Torres et al. (2003) e outros, sinalizam para a correlação entre a pobreza e famílias chefiadas por mulheres. A opção de distinguir os **responsáveis do sexo feminino** (v_9; v_{10}) também pode ser justificada pela observação de que "famílias chefiadas por mulheres com baixa escolaridade apresentam altas correlações com renda familiar baixa e presença de apenas um provedor adulto" (TORRES et al., 2003, p.24).

III. Pessoas Residentes

Mingione (1999), fundamentado em inúmeras pesquisas, relaciona o aumento da frequência de crianças nas famílias à situação de pobreza. Em sintonia com esta constatação, a terceira e última dimensão do modelo proposto é composta pelos indicadores: alta incidência de **Crianças** com idade até seis anos no domicílio (v_{11}). Por outro lado, como já mencionado, é notório que a ausência da educação possui forte associação com a pobreza. Assim sendo, o outro indicador que compõe esta dimensão é a elevada proporção de pessoas residentes **Não Alfabetizadas** com mais de dez anos de idade (v_{12}).

Uma vez estabelecidos os objetivos, feita a 'identificação' e 'classificação' das fontes, definido o 'modelo' de análise a ser utilizado com suas respectivas dimensões, selecionados, avaliados e justificados os indicadores, deu-se início à criação da base de dados efetiva – "Jazida de Dados" [3] – que serviu ao processo KDD propriamente dito.

A partir deste ponto, os dados das fontes selecionadas foram trabalhados com o objetivo de estruturar a "jazida de dados" para atender à fase da Mineração de Dados.

Reunião, seleção e criação

O emprego do KDD pressupõe que serão trabalhadas bases de dados já existentes (dados secundários); frequentemente estas bases são provenientes da agregação de outras bases de dados[4].

Antes da etapa de **Reunião**, normalmente os registros e as variáveis de interesse ao estudo estão dispersos em vários arquivos e em diferentes formatos. No caso desta pesquisa, a base de dados ASC2000 utilizada estava estruturada em matrizes sob a forma de planilhas agrupadas por unidades da federação e subdivididos em quatro pastas: Domicílio; Pessoas – características gerais; Pessoas – Instrução e Responsável pelo domicílio.

Para efeito de processamento do KDD, na etapa de **Seleção** foram apurados os dados referentes apenas ao município de Salvador. Em seguida, foram excluídos 21 setores censitários[5] considerados como áreas não urbanas.

Visando uma melhor aproximação do fenômeno, optou-se por trabalhar apenas com os domicílios particulares permanentes construídos para servir exclusivamente à habitação. Foram excluídos da base de dados os domicílios particulares improvisados[6] e coletivos[7]. A população da pesquisa, portanto, foi constituída de todos os setores comuns ou não especiais e seus respectivos domicílios e moradores residentes na Área Urbanizada da cidade de Salvador em 1º de agosto de 2000.

Por fim, o emprego da etapa de **Criação** possibilitou a elaboração de um arquivo em formato compatível com o conjunto de *softwares* empregados. Este procedimento de manter apenas um arquivo, em um único formato, com todos os dados que foram trabalhados favoreceu significativamente as etapas seguintes, tanto em relação à performance quanto à praticidade das operações subsequentes.

A partir do *sub set* de dados oriundos das fases de **Reunião**, **Seleção** e **Criação**, deu-se início à fase de **Consistência** com dados de todos os domicílios de Salvador, totalizando 2.502 setores censitários.

A base de dados resultante foi composta por 103 Variáveis, das 527 disponíveis nos quatro arquivos originais.

Consistência

A principal vantagem de se trabalhar com bases de dados provenientes de estatísticas oficiais decorre do fato de que estas, usualmente, passaram previamente por um processo de consistência.

Como na presente pesquisa utilizou-se dados procedentes do Ibge, as sub-etapas de **Limpeza** ou **Eliminação de ruído** já haviam sido executadas, tornando-se necessária apenas uma rápida verificação para tratar os registros incompletos. Assim como, em função da inexistência de outra base de dados com a abrangência e nível de detalhe (granularidade) dos dados utilizados, também não foi possível realizar a etapa de **Enriquecimento**.

Compatibilização

A fase de compatibilização envolve a unificação das diferentes bases de dados originais já consistidas, resultando na Jazida de Dados. Nas abordagens tradicionais de KDD, a fase de compatibilização poderia também resultar no *data warehouse*.

Após a etapa de **Compatibilização**, a Jazida de Dados passa a ter o formato requerido para as transformações sintáticas e semânticas que compõem o início da Mineração de Dados.

Mineração

Após o desenlace do processo de Prospecção, dá-se início à Mineração de Dados. Observa-se aqui que este segundo processo é mais complexo que o primeiro, embora, paradoxalmente, seja o que exige menor tempo para sua execução. No KDD, assim como na Pesquisa Mineral, frequentemente dedica-se mais tempo à delimitação da Jazida que à sua exploração.

No decorrer da Mineração de Dados realizada durante esta pesquisa, foram executadas as tarefas de Transformação dos Dados; Escolha da Função de Mineração; Técnica e Algoritmo de Busca e Avaliação dos resultados.

Transformação

Durante esta etapa, a Jazida de Dados sofre uma transformação sintática e semântica. A transformação sintática é aquela que não altera o significado dos dados, visa apenas atender os requisitos das ferramentas e algoritmos da Mineração utilizados nas etapas subsequentes. Já a transformação semântica busca atender, através do cálculo de indicadores, o modelo de análise previamente definido.

Funções e algoritmos

Após o trabalho de **Prospecção** e de posse da Jazida de Dados transformada, dá-se início à escolha da Função ou conjunto de Funções a serem aplicadas. A seleção das **Funções** e seu respectivo encadeamento determina a maneira como é feita à busca por reconhecimento de padrões e relacionamentos complexos. O sucesso desta seleção, para Diniz e Louzada Neto (2000, p.28), "está diretamente ligado à experiência e intuição do analista".

Nesta pesquisa, o conjunto de '**Funções**' aplicadas foram **Sumarização, Associação, Regressão e** *Clustering*, distribuídas da seguinte maneira:

a) Análise preliminar dos dados através da **Sumarização**;

b) Cálculo da matriz de correlações para os indicadores (variáveis) selecionados através da função **Associação** e redução da dimensionalidade através da Análise de Componentes Principais;

c) Emprego da função **Regressão** para obtenção do Índice de Pobreza para cada setor censitário estudado;

d) Aplicação da função ***Cluster*** para posterior emprego na construção da tipologia proposta para o fenômeno da pobreza em Salvador;

e) **Sumarização** e suas funções complementares: **Caracterização** e **Visualização** dos ***Clusters*** encontrados na etapa anterior.

Definido o conjunto de Funções e seu respectivo encadeamento, partiu-se então para a busca do grupo de **Técnicas e Algoritmos** mais apropriados para cada **Função**. Nesta pesquisa optou-se por trabalhar com algoritmos derivados da Análise Estatística.

Descreve-se, a seguir, cada uma dessas etapas.

a) **Sumarização:** foi aplicada em dois momentos; no primeiro, buscou-se um estudo preliminar dos indicadores selecionados e armazenados na "Jazida de Dados", bem como, a orientação quanto à escolha das técnicas para as funções de Mineração subsequentes. No segundo momento, após as Funções **Associação** (b), **Regressão** (c) e ***Clustering*** (d), foi possível elaborar uma síntese dos tipos de pobreza descobertos durante o processo. Nos dois momentos foi aplicada a função complementar **Caracterização**, optando-se por estatística descritiva por mera questão de disponibilidade de *software*. Cabe ressaltar que também poderiam ser utilizadas as técnicas de *SQL* tradicional ou *OLAP*, entre outras.

A função complementar **Visualização,** por sua vez, teve maior participação no segundo momento. Este importante recurso de análise contribuiu de forma significativa para a interpretação dos resultados. Além dos tradicionais gráficos de análise, foram utilizados recursos de geoprocessamento, principalmente na elaboração de cartogramas da tipologia obtida. Foram construídos gráficos, tabelas e cartogramas dos resultados obtidos durante e após a conclusão da etapa de ***Cluster***.

b) **Associação:** para atender a esta Função foi escolhido o método de redução de dimensionalidades Análise de Componentes Principais (ACP) para reduzir o número de variáveis. Através da ACP foi possível identificar um subconjunto de 12 indicadores correlacionados com pobreza nas 527 variáveis dos 2.502 setores censitários. Desta forma, contribuindo para confirmação das dimensões selecionadas – Domicílio, Família e Pessoa – conforme o modelo de análise proposto na fase de Levantamento do processo de Prospecção.

c) **Regressão:** a partir dos 12 indicadores validados durante a etapa de **Associação,** foi utilizada a função **Regressão** para obter os escores fatoriais de cada setor censitário, com o objetivo de construir o **Índice de Pobreza**. A construção do índice através da técnica estatística 'regressão' possibilitou caracterizar e hierarquizar os setores censitários segundo as dimensões de análise da pobreza estudadas.

d) **Agrupamento:** após a modelagem do fenômeno da pobreza obtida nas fases anteriores e de acordo com o índice de pobreza construído, foi

aplicada a Função ***Clustering*** com o objetivo de particionar os setores censitários e reuni-los em grupos homogêneos de pobreza e assim permitir formular uma tipologia do fenômeno.

Conforme orienta Hair et al. (1992, p.269), a aplicação da Função ***Clustering*** foi dividida em três diferentes estágios: 1) Particionamento; 2) Interpretação e 3) Validação. Esse procedimento auxiliou na identificação dos setores censitários pertencentes a cada uma das classes homogêneas e mutuamente exclusivas de pobreza, bem como a descrever as características de cada uma delas.

Avaliação dos resultados

Esta seção tem o objetivo de apresentar os principais resultados da aplicação do KDD nas bases de dados públicas trabalhadas, visando a identificação e mensuração da pobreza na cidade de Salvador. Assim como na etapa de 'Avaliação' de resultados do processo do KDD em sua fase de Mineração (descrita na seção 5.1), serão aqui apresentadas as 'Funções' utilizadas, bem como as respectivas verificações de adequação das 'Técnicas e Algoritmos' empregados e os principais resultados encontrados (conhecimento descoberto).

Os resultados da fase de Mineração devem ser avaliados sob quatro aspectos: a) adequação do Modelo de análise; b) conveniência das Funções, c) adequação das Técnicas e Algoritmos escolhidos para processá-las e, principalmente, d) os achados e descobertas de conhecimento resultantes da fase de Mineração e, consequentemente, de todo o processo de KDD.

Deve-se observar que, enquanto para a fase de prospecção o produto final é a "Jazida de Dados", na fase de Mineração os resultados esperados podem ser representados, de maneira simplificada, como: Resultado = *f*(a, b, c, d).

Sumarização da base de dados

Descreve-se brevemente nesta subseção apenas a Sumarização de cunho exploratório da Jazida de Dados transformada. A maior parte da

função Sumarização realizada, no entanto, deu-se na descrição dos Clusters que compuseram a tipologia desenvolvida, não sendo aqui apresentada por não fazer parte dos objetivos deste artigo.

Foram estudados 2.439.255 habitantes distribuídos em 651.051 domicílios particulares permanentes das zonas urbanas da Cidade do Salvador. Segundo os dados investigados, no ano 2000 existiam na capital baiana 51.030 domicílios em condições de privação no Abastecimento de Água; 107.949 domicílios em condição de privação de Esgotamento Sanitário; 42.871 apresentando privação de Coleta de Lixo e 51.425 domicílios em condições precárias de Moradia.

Ao se analisar a dimensão Família, constatou-se que 214.971 chefes de família, em agosto de 2000, possuíam menos de quatro anos de estudo, sendo que, entre estes, 91.227 são do sexo feminino. No que tange à renda, a situação é mais alarmante: 338.841 chefes de família declararam-se sem rendimentos ou com rendimentos iguais ou inferiores a dois salários mínimos, e destes 153.387 são mulheres. Por fim, 293.707 habitantes estudados são crianças com idade até seis anos e 124.517 são pessoas residentes não alfabetizadas com mais de dez anos de idade.

A partir de uma primeira sumarização dos dados, é possível obter um panorama mais geral dos resultados e também verificar a ocorrência de violação das premissas que muitas Técnicas exigem, como, por exemplo: normalidade, homocedasticidade e linearidade e desta maneira, considerar a possibilidade de aplicar ou não certos algoritmos.

Resultado da associação

Com o objetivo de testar a conveniência da Técnica Fatorial, os dados foram submetidos ao teste de esfericidade de Bartlett, sendo, em seguida, calculada a medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para todos os 2.502 setores censitários da capital baiana. Os resultados encontrados demonstraram que a Análise Fatorial é apropriada e que pode, portanto, ser utilizada na mineração desses dados. O resultado da medida KMO foi 0,848, o que pode ser considerado como muito bom, já o teste de

esfericidade de Bartlett, com significância 0 para um *qui* quadrado de 43.932,969, com 66 graus de liberdade, foi aceito. Assim sendo, a etapa de Análise Fatorial contribuiu para a seleção dos indicadores mais relevantes para o estudo e posterior validação do modelo de análise a ser empregado. Resumidamente, a verificação de adequação do modelo de análise proposto consistiu de dois passos:

1) Seleção dos indicadores significantes: após a extração pelo método da Análise das Componentes Principais, todos os indicadores apresentaram comunalidade maior que 50%, ratificando a presença de todos os indicadores no modelo de mensuração da pobreza.

2) Determinação do número de dimensões de análise selecionadas: utilizando o critério adotado por vários autores, entre eles Johnson e Wichern (1998) e Hair et al. (1992), foram aceitas apenas duas dimensões para compor o modelo, visto que a primeira e segunda dimensões possuem autovalores, 7,954 e 1,497, respectivamente, ambos superiores à unidade preconizada pelos autores.

Diante dos resultados encontrados, conclui-se que a construção abstrata, feita a partir das definições e convenções terminológicas sobre o conceito da pobreza discutido ao longo deste artigo, pode representar a realidade através de apenas duas dimensões (no caso, Domicílio e Família), ao invés das três (Domicílio, Responsável e Residentes) inicialmente propostas.

A análise dos resultados para os 12 indicadores (definidos na etapa de Levantamento) permite observar, após a rotação pelo método Varimax, que as duas dimensões de análise selecionadas para o modelo permitem explicar 78,76% da variância total dos indicadores.

Confirmado o modelo de análise para mensuração da pobreza em Salvador, contemplando duas dimensões (Domicílio e Família), foi calculado o índice de pobreza através da Função Regressão, conforme apresentado na próxima subseção.

Resultado da regressão

A construção do Índice de Pobreza (IP) foi motivada pela necessidade de classificar os setores censitários segundo a condição de pobreza

encontrada. Desta forma, foi possível avaliar a condição do setor censitário como um todo e assim identificar aqueles setores com maior probabilidade de se encontrar moradores e domicílios em condições de privação. O índice de pobreza foi construído a partir dos valores dos escores fatoriais para cada setor censitário. Concluída essa função e de posse da hierarquização dos setores censitários, obtida a partir dos índices de pobreza, foi dado prosseguimento à análise de agrupamento através da Função ***Cluster***.

Resultado do agrupamento

Com o objetivo de evidenciar as associações entre as variáveis, permitindo o agrupamento segundo suas similitudes, optou-se pela utilização função *Cluster* da Mineração de Dados. Mais uma vez recorreu-se à Técnica Estatística, mais especificamente à análise de agrupamentos. Foi selecionado o algoritmo hierárquico para executar a função *Cluster* e o número de classes foi definido a partir da análise do dendograma obtido. Esta análise ofereceu a possibilidade de subdividir os 2.502 setores censitários em nove ou cinco tipos (grupos). Diante das dificuldades de se especificar as características distintivas entre nove grupos, optou-se por trabalhar com a segunda opção, acreditando-se que esta representaria de maneira satisfatória a distribuição do fenômeno estudado.

Tipologia da pobreza

Para construir uma tipologia de pobreza para os setores censitários da cidade de Salvador foi necessário classificar estes setores segundo suas características, descritas no modelo de análise e sintetizadas através do Índice de Pobreza (IP) calculado. A elaboração da tipologia aqui proposta foi feita utilizando uma fusão de dois métodos: o conceitual-analítico (heurístico) e a taxonomia numérica (matemático). O que norteou toda construção da tipologia aqui proposta foi à finalidade à qual a pesquisa se prestava a atender: mapear a distribuição da pobreza.

Os setores censitários foram classificados como de Pobreza Muito Alta se seu Índice de Pobreza (IP) for superior a 0,700 – nesta condição

encontram-se 111 setores censitários. Já os 517 setores com IP até 0,180 ficam situados no tipo de Pobreza Muito Baixa. O Tipo mais numeroso, de Pobreza Moderada, reúne os setores com Índice entre 0,410 e 0,494. Os demais tipos Pobreza Alta e Pobreza Baixa possuem IP entre 0,580 e 0,628, e IP entre 0,180 e 0,311, respectivamente.

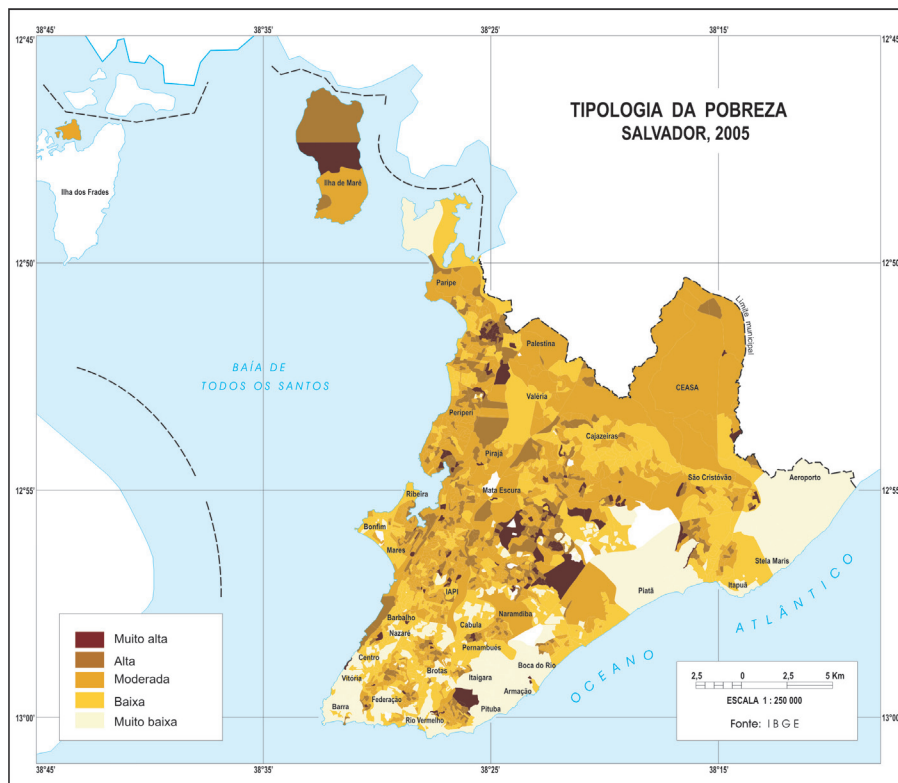
O resultado final destas escolhas e procedimentos (mapeamento) é descrito a seguir.

Considerações finais

Foi possível observar que a aplicação do KDD em bases de dados públicas permitiu identificar, mesmo com as limitações impostas pelas bases de dados utilizadas, quais indicadores, em termos de saneamento básico, educação, condições de moradia, renda etc., estão associados aos altos níveis de pobreza em Salvador, resultando na elaboração de um Índice de Pobreza que reflete as múltiplas dimensões que envolvem o fenômeno. A visualização integrada desse resultado está sintetizada na Figura 3 a seguir.

Neste artigo, diversas contribuições foram apresentadas ao estudo do KDD ou mais especificamente do KDDp. Entre as principais, destacam-se: a) elaboração de uma proposta de estruturação e sistematização de etapas para o processo KDD em bases de dados públicas; b) a modelagem do fenômeno social da pobreza, oferecendo ao gestor público a possibilidade de ajustar a política de acordo com as características de cada grupo; c) o mapeamento do fenômeno (que oferece uma análise ampla e sistêmica da pobreza e poderá ser útil no desenvolvimento de ações antipobreza); d) outra importante contribuição que esta pesquisa traz está relacionada à demonstração da importância do KDD na construção de índices baseados em dados socioeconômicos através da elaboração de modelos multidimensionais de análise e dos métodos utilizados para aglutinação dos indicadores; e) o estudo demonstrou a possibilidade de utilização das informações de Bases de Dados Públicas, especialmente do Ibge, na identificação de grupos homogêneos de pobreza na capital baiana (a

utilização do KDD e a facilidade e rapidez do acesso a dados secundários potencializam o seu uso enquanto instrumento de planejamento).

Figura 3 – Distribuição da tipologia da pobreza por setor censitário. Salvador, 2000

Fonte: Elaboração própria

Os resultados deste estudo demonstram para os analistas de dados e especialistas do domínio que a utilização dos algoritmos disponíveis nos *softwares* de DM ou Estatística exige, além de uma postura responsável, o conhecimento aprofundado de cada etapa do processo, bem como do domínio que está sendo estudado. Espera-se que este trabalho contribua para uma reflexão acerca da forma com que essas bases de dados públicas vêm sendo utilizadas.

Referências

ADRIAANS, P.; ZANTIGE, D. **Data mining.** Harlow: Addison-Wesley, 1996.

AGRAWAL, R. et al. Fast discovery of association rules. In: **Advances in knowledge discovery and data mining**. AAAI/MIT Press, 1995. Chapter 12.

AMARAL, Fernanda Cristina. **Data Mining***:* técnicas e aplicações para o marketing direto. São Paulo: Berkeley Brasil, 2001. 110 p.

ANDERBERG, Michael R. **Cluster analysis for applications**. New York: Academic Press, 1973. 361p.

BECKMAN, T. The Current State of Knowledge Management. In: LIEBOWITZ, J. (Org.). **Knowledge Management Handbook**. New York: CRC Press, 1999.

BRACHMAN, Ronald J.; ANAND, Tej. The Process of Knowledge Discovery In Databases. In: **Advances in Knowledge Discovery and Data Mining**. Menlo Park: AAAI Press, 1996. 611 p.

BUSSAB, W. de O.; MIAZAKI, E.S.; ANDRADE, D.F. **Introdução à Análise de Agrupamentos**. São Paulo:ABE, 1990. 105p.

CABENA P.; HADJINIAM P.; STADLER, R.; VERHEES, J.; ZANASI, A. **Discovering data mining**: from concept to implementation. Upper Sadle River: Prentice Hall, Engle-wood Cliffs, NJ 1998.

CARVALHO, Luís Alfredo Vidal de. **A mineração de dados no marketing**. São Paulo: Érica, 2001. 256p.

CIARIS – Centro de aprendizagem e de recursos para a inclusão social. **Uma questão terminológica?** 2003**.** Disponível em: <http://ciaris.ilo.org/portugue/frame/r1-2.htm>. Acesso em: 20 jun. 2004.

DAMIANI, W. B. **Estudo do uso de sistemas de apoio ao executivo** (EIS – Executive Information Systems). In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 22. 1998, Foz do Iguaçu: Enanpad, 1998.

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Conhecimento Empresarial:** como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DINIZ, Carlos Alberto R.; LOUZADA NETO, Francisco. **Data Mining:** uma introdução. São Paulo: ABE, 2000. 123 p.

FAYYAD, Usama M. et al. **Advances in knowledge discovery and data mining.** Menlo Park, California EUA: AAAI Press, 1996.

FAYYAD, U.; PIATETSKY-SHAPIRO, G.; SMYTH, P. **The KDD process for extracting useful knowledge from volumes of data.** Communications of the ACM, New York: ACM Press, v.39, n.11, p.27-34, Nov. 1996.

FRAWLEY, W.; PIATETSKY-SCHAPIRO, G.; MATHEUS, C. **Knowledge discovery in databases**: an overview. AI Magazine, Fall, p. 213-228, 1992.

FRIEDMAN, Batya; KAHAN Jr.; Peter H. **Educating computer scientists:** inking the social and the technical. Communications of the ACM, New York: ACM Press; v. 37; n. 1, p.65-70, jan. 1999.

HAIR JR., Joseph F.; ANDERSON, Rolph E.; TATHAM, Ronald L; BLACK, William C. **Multivariate data analysis.** With Reading. 5 th. ed., Upper Saddle River (NJ): Prentice-Hall, 1992.

HAN, J; KAMBER, M. **Data Mining:** concepts and techniques. 1 ed. New York: Morgan Kaufmann, 2000, 500p.

HARRISON, Thomas H. **Intranet data warehouse.** São Paulo: Berkeley, 1998.

INMON, W.H.; TERDEMAN, R.H.; IMHOFF Claudia. **DATA WAREHOUSING: Como transformar informações em oportunidades de negócios**. São Paulo: Berkley, 2001. 266p.

IVANOV, K. **Strategies and design for information technology:** Eastern or neo-romantic wholes, and the return to Western systems. University of Aix-Marseille III, Aix-en-Provence, 1998.

JANNUZZI, P.M. **Repensando a prática de uso de indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais.** In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 25. 2001, Campinas, Anais.. Campinas: ANPAD, 2001, 2001.

JOHNSON, Richard A.; WICHERN, Dean W. **Applied multivariate statistical analysis.** 4th. ed. Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall, 1998. 816 p.

LACERDA, Josimari Telino de; CALVO, Maria Cristina Marino; y FREITAS, Sérgio Fernando Torres de. Intra-urban differentials in Florianópolis, Santa Catarina State, Brazil, and their potential use in health services planning. **Cad. Saúde Pública,** v.18,

n.5, p.1.331-1.338, Sept/Oct 2002. Disponível em: <http://www.scielosp.org>. Acesso em: 10 dez. 2004.

LAUDON, K.C.; LAUDON, J.P. **Management Information Systems**: organization and technology. 3rd. ed. New York: McMillan, 1994.

LIEBOWITZ, J.; BECKMAN, T. **Knowledge organizations**: what every manager should know. Boca Raton: CRC Press, 1998.

LIMA, Ana Luiza M. de Codes. Mensuração da pobreza: uma reflexão sobre a necessidade de articulação de diferentes indicadores. **Caderno CRH**, Salvador, Centro de Recursos Humanos da UFBA, n. 1, 2004.

LOPES, Marra Helger. **Análise de pobreza com indicadores multidimensionais:** uma aplicação para Brasil e Minas Gerais. 2003. Dissertação (Mestrado em Economia) – Faculdade de Economia, Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. São Paulo: Campus, 1997.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de Marketing:** uma orientação aplicada. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MAX-NEEF, M.; ELIZALDE, A.; HOPENHAYN, M. **Desarrollo a escala humana una opción para el futuro**. Cepaur, Fundación Dag Hammarskjõld. Medellín, Colombia: Proyecto 20 Editores, 1996. p. 51.

MERRICK, B.G. **The ethics of hiring in the new workplace:** men and women managers face changing stereotypes discover correlative patterns for success. Indiana: Competitiveness Review, 2002.

MINGIONE, Enzo. Urban poverty in the advanced industrial world: concepts, analysis and debates. In: **Urban poverty and the underclass**. New York: Blackwell, 1999. p. 30-40.

O'DELL, Carla; GRAYSON Jr., C. Jackson; ESSAIDES, Nilly. **Ah... Se soubéssemos antes o que sabemos agora:** as melhores práticas gerenciais ao alcance de todos. São Paulo: Futura, 2000.

QUINTELLA, Rogério Hermida; SOARES JUNIOR, Jair Sampaio. **Sistemas de Apoio à Decisão e Descoberta de Conhecimento em Bases de Dados: uma Aplicação Potencial em Políticas Públicas**. Organizações e Sociedade, Salvador, BA, v.28, p.83-98, 2003.

REINARTZ, Thomas. **Focusing solution for data mining: analytical studies and experimental results in real-world domains**. New York: Springer-Verlag, 1999.

ROCHA, S. Estimação de linhas de indigência e de pobreza: opções metodológicas no Brasil. In: HENRIQUES, R. O. (Ed.). **Desigualdade e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2000. p.109-127.

ROCHA, S. Medindo a pobreza no Brasil: evolução metodológica e requisitos de informação básica. In: LISBOA, M. B.; MENEZES-FILHO, N.A. (Org.). **Microeconomia e sociedade no Brasil**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2001. p. 51-78.

ROCHA, S. **Pobreza no Brasil: afinal, de que se trata?** Rio de Janeiro: FGV, 2003. 244 p.

SCHULER, D. Social Computing. Communications of the ACM, New York: **ACM Press.** v. 37, n.1, p. 28-29, jan. 1994.

SCHWARTZMAN, Simon. **As diversas faces da pobreza no Brasil**. 1996. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/pobreza.htm>. Acesso em: 10 out. 2004.

SEN, A. **Inequality reexamined**. New York: Russell Sage, 1992. 207p.

SILVA, L. **Aprendizagem participativa em agrupamento nebuloso de dados**. 2003. Dissertação (Mestrado em Engenharia) – Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação, Unicamp, Campinas.

SOARES JUNIOR, Jair Sampaio; QUINTELLA, Rogério Hermida. Indicadores sociais de baixo custo e sua utilidade na gestão da interface entre os governos estadual e municipal. **Organizações e Sociedade**, Salvador, v. 25, p. 45-60, 2002.

SPRAGUE, R.H.; WATSON, H.J. **Sistema de apoio à decisão.** Rio de Janeiro: Campus, 1991.

TIRONI, L. F.; SILVA, L.C.E.; VIANNA, S.M. et al. **Critérios para geração de indicadores de qualidade e produtividade no serviço público.** Brasília: IPEA/MEFP, 1991.

TORRES, Haroldo da Gama; MARQUES, Eduardo; FERREIRA; Maria Paula; BITAR, Sandra. Pobreza e Espaço: padrões de segregação em São Paulo. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 47, p. 97-128, 2003

TOWNSEND, P. Conceptualizing poverty. In: **The international analysis of poverty**. London: Harvester Wheatsheaf, 1993.

TRZESNIAK, P. Indicadores quantitativos: reflexões que antecedem seu estabelecimento. **Revista de Ciência da Informação**, Brasília, v.27, n.2, p.159-164, maio/ago. 1998.

Notas

1 A Regressão Múltipla é o método de análise mais apropriado quando o problema de pesquisa envolve mais de duas variáveis. Na análise de regressão clássica, há uma única variável dependente e múltiplas variáveis de predição (independentes). Quando se procura mensurar a probabilidade de ocorrência dos resultados entre uma variável resposta (explicada) do tipo dicotômica e as variáveis explicativas são categóricas ou contínuas, é utilizada a Regressão Logística ou modelo logístico. No jargão estatístico, os modelos de predição com classificação e com regressão são chamados, respectivamente, Árvore de Classificação e Árvore de Regressão. Para as Árvores de Regressão, devem ser considerados os aspectos relacionados ao ajuste do modelo e sua verificação, bem como a seleção de variáveis explicativas que farão parte do modelo.

2 Uma Regra de Associação possui como grande vantagem sua simplicidade. Diferentemente da técnica Característica Sequencial, exige um grande número de registros para assegurar a representatividade dos resultados. Da mesma forma, procura determinar a frequência de combinação de cada transação que pode ser produzida nas sequências de registros. Por fim, a análise de sequência procura identificar desvios e tendências no tempo. Tem comportamento semelhante à associação, diferenciando-se apenas pelo fato de que a relação existe durante um dado período de tempo.

3 A denominação alternativa para "Base de Dados" adotada neste texto (Jazida de Dados) origina-se da mesma metáfora tradicionalmente adotada pelos usuários da mineração de dados, ou seja, o forte paralelismo existente entre as atividades de quem busca conhecimento em bases de dados e daqueles que buscam por minérios em bases territoriais.

4 Eventualmente podem ser, também, usados dados primários agregando-os às bases pré-existentes para o emprego do KDD.

5 Áreas Não Urbanizadas de Cidade; Áreas Urbanas Isoladas; Aglomerados Rurais de Extensão Urbana; Aglomerados Rurais Isolados – Tais como Zonas Rurais existentes em algumas ilhas pertencentes ao Município.

6 Para o Ibge, o domicílio Particular Improvisado foi aquele localizado em unidade não-residencial que não tinha dependências destinadas exclusivamente à moradia, mas que, na data de referência, estava ocupado por morador. São enquadrados nesta definição as lojas, fábricas, os prédios em construção, vagões de trem, carroças, tendas, barracas, grutas etc.

7 O Domicílio coletivo é caracterizado quando a relação entre as pessoas que nele habitavam é restrita a normas de subordinação administrativa. Ficam incluídos nesta definição os hotéis, pensões, presídios, cadeias, penitenciárias, quartéis, postos militares, asilos, orfanatos, conventos, hospitais e clínicas (com internação), alojamento de trabalhadores, motéis, *campings* etc.

Lielson Antônio de Almeida Coelho | Uaçaí de Magalhães Lopes

Avaliação dos impactos decorrentes da implantação da estratégia de desenvolvimento local, integrado e sustentável em municípios baianos

Algumas considerações sobre a metodologia adotada

Aspectos introdutórios

Desde o inicio dos anos noventa que o Sistema Sebrae vem priorizando o desenvolvimento de metodologias de trabalho voltadas para fundamentar a sua atuação, atendendo seus clientes de forma coletiva e espacialmente, quer setorialmente ou não.

Tais iniciativas, acompanhando os novos tempos pós-globalização, apresentavam-se como as mais indicadas não só em função da redução de custos no atendimento, pelas possibilidades de melhor planejar a atuação da instituição, dos ganhos de escala em termos de atendimento, aportando inúmeros produtos e serviços simultaneamente, mas principalmente pela possibilidade de concentrar espacialmente os efeitos do atendimento, permitindo assim uma melhor visibilidade da atuação institucional.

Adotando-se esta abordagem, visualiza-se mais facilmente os resultados dos trabalhos de desenvolvimento junto a um determinado gênero de atividade numa determinada área ou mesmo a atuação compacta da instituição concentrada numa dada região, município ou bairro.

Em termos da vertente do desenvolvimento regional, em determinado momento na década adotou-se o Proder como referência maior, inspirado em parte pelas experiências positivas de Santa Catarina, que posteriormente espalhou-se por todo país.

No final dos anos noventa, em decorrência dos novos conceitos de gestão, uma serie de estratégias inovadoras de trabalho começaram a pontificar, sinalizando para o advento de metodologias de atuação espacial, tendo como principal referência os modelos de desenvolvimento local, integrado e sustentável.

No caso particular do Sebrae/BA, a partir de 1998, essa linha de atuação desenvolvimentista tornou-se a principal referência em termos de atuação espacial, ensejando inclusive as condições que viabilizaram a formulação de uma serie de outras metodologias e também algumas parcerias com instituições ligadas ao governo do Estado e municípios nos anos subsequentes.

Especificamente, cita-se as parcerias com a CAR em torno do Pró-Gavião, desde 1998, com a Seplantec e a Fundação Luís Eduardo em 1999, em torno do Programa Faz Cidadão.

Posteriormente, a Agência Nacional, em meados de 2000, formatou uma nova versão do programa voltado para trabalhar determinado espaço, tendo como principais referências a concepção de desenvolvimento local alicerçado na missão institucional do Sistema Sebrae.

Nos últimos quatro anos, o Sebrae/BA tem vivenciado inúmeras experiências de internalização e de fomento das ideias de desenvolvimento local, algumas em parceria com o Governo do Estado, outras com municípios e organizações não governamentais, também com co-irmãos nos limites da região Nordeste do Estado, obtendo resultados os mais diferenciados.

Levando em conta todas essas experiências e considerando a existência de um tempo de consolidação e maturação dessas intervenções é que se colocou a necessidade de verificar com mais acuidade qual a natureza desses resultados? Quais foram às consequências do PDLIS nas comunidades? Que tipos de transformações ocorreram nos município? Como ocorreram estas transformações?

Para trabalhar estas e outras questões é que se investiu no desenvolvimento de uma metodologia que pudesse dimensionar e avaliar estes resultados.

Objetivamente, o que se pretende com esse modelo de avaliação? Identificar e quanti-qualificar o que ocorreu nos municípios, a partir do momento em que se implementou a metodologia do Programa de Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável/PDLIS, identificando quais foram às principais consequências.

Na estruturação do modelo de avaliação adotado, trabalhou-se com um conceito de região que levou em conta, além do município beneficiado pelo Programa, um conjunto de outros municípios com os quais mantinha laços de cooperação e de relações econômico-sociais, denominados de vizinhos, que funcionavam como unidades de controle. Como se trata de municípios com a estrutura social e produtiva assemelhadas, acreditou-se que iriam evoluir observando o mesmo ritmo e padrão dos últimos anos. Na medida em que o PDLIS foi acionado em um dos municípios, passou-se a observar se o diferencial de crescimento concretizado a partir de então poderia ser creditado ao Programa ou não, e, em caso afirmativo, como esta possibilidade se concretizou.

Este artigo objetivamente apresenta uma discussão sobre os principais elementos integrantes desse modelo avaliatório e de como esta discussão levou em conta a realidade dos municípios vizinhos[1].

Em termos de estrutura, o artigo subdivide-se em quatro seções: Na primeira, apresenta as questões introdutórias, sinalizando em que condições este trabalho foi desenvolvido, o por quê, objetivos etc.; a segunda seção discute em que condições a metodologia do DLIS foi concebida e quais são as suas principais características; na terceira seção apresenta-se o esboço do modelo de avaliação, discute-se os principais conceitos adotados e de que forma a avaliação foi realizada; na quarta seção faz-se algumas considerações gerais sobre o modelo e as expectativas, sugestões e recomendações.

A CONCEPÇÃO DO DLIS E SUAS IMPLICAÇÕES EM TERMOS DO DESENVOLVIMENTO ECONOMICO SOCIAL

Durante o desenrolar da década de noventa, assiste-se a uma ascensão de novos conceitos de gestão, fruto das transformações associadas com a globalização, tendo profundo conteúdo inovador relacionado com os novos parâmetros de comunicação e de tecnologia.

Sintonizadas com esses novos conceitos de gestão, diversas estratégias inovadoras de trabalho começaram a pontificar, destacando-se em particular

as metodologias de atuação espacial, tendo como principal referência os modelos de desenvolvimento local, integrado e sustentável. O Sistema Sebrae, especificamente, visualizando as possibilidades destas linhas de trabalho, tinha desenvolvido e implementado uma serie de metodologias de atuação espacial que vieram a ser consolidadas em meados da década com a estruturação do Programa de Desenvolvimento Regional(Proder).

Sendo o principal responsável em boa parte da década pela viabilização das ações do Sistema no âmbito espacial, o Programa transforma-se em Proder ESPECIAL em fins de 1999, na medida em que incorpora novos conceitos no sentido de torná-lo mais adequado aos desafios da época.

Deve-se ressaltar, em paralelo a estas mudanças que vão ocorrendo no âmbito do Sebrae, as iniciativas por parte do Governo Federal em meados de 1999, quando cria o Programa Comunidade Ativa, incorporando os elementos da Agenda 21 na sua pauta, e o Governo Estadual, que implementa na Bahia o Programa Faz Cidadão nessa mesma linha.

Consciente da importância desses novos desafios e trabalhando novos conceitos tais como desenvolvimento local, auto sustentabilidade, Agenda 21 etc., o Sistema apresentou em fins de 2000 uma nova concepção de programa voltado para trabalhar determinado espaço, tendo como principais referências:

a) fundamento na crença de que o desenvolvimento constitui-se em algo mais amplo, que ultrapassa os limites do crescimento econômico, devendo incorporar outras vertentes;

b) tornou-se claro a necessidade de articular-se com outras instituições, governamentais e não governamentais, para melhor fundamentar a atuação do Programa;

c) o sucesso do programa depende da decisiva capacitação e colaboração das forças sociais locais, inclusive do poder público;

d) a população local, além de beneficiária dos resultados do programa, é também partícipe do processo;

e) busca permanente para aproveitar da melhor forma possível os recursos reais e potenciais das comunidades trabalhadas como forma inclu.sive de estabelecer um maior comprometimento com o processo

Essa estratégia de atuação, fundada em referências tão bem sinalizadas, que refletem os desafios dos novos tempos, foi denominado de Programa Sebrae de Desenvolvimento Local e tem como principal objetivo, conforme se indica no Manual do Programa Sebrae:

> Buscar despertar e incentivar o empreendedorismo, apoiar e expandir micro e pequenos empreendimentos individuais e coletivos já existentes, indicar novas oportunidades de negócios e criar ambientes favoráveis ao surgimento de novos empreendimentos que gerem empregos ou ocupações produtivas, renda e riqueza para as populações de localidades com baixos índices de desenvolvimento (Sebrae, 2001, pg. 6).

Tomando por base a concepção desse Programa, o Sebrae construiu a sua estratégia para promover o desenvolvimento local, integrado e sustentável.

Na página 7, do documento acima citado, o Sebrae reforça o sentido do desenvolvimento local e afirma com relação ao DLIS que:

> É um novo modo de promover o desenvolvimento que possibilita o surgimento de comunidades mais sustentáveis, capazes de suprir suas necessidades imediatas, de descobrir ou despertar suas vocações locais, de desenvolver suas potencialidades especificas e de fomentar o intercâmbio externo aproveitando-se de suas vantagens comparativas locais.

Nessa perspectiva, o Sebrae/BA, em conjunto com outras instituições do Estado, articulou o Programa de Desenvolvimento Local, inclusive com outros Programas, como é o caso do FAZ CIDADÃO, desencadeando uma serie de ações locais de desenvolvimento em municípios previamente selecionados, desde meados de 2000.

Decorridos aproximadamente dois anos de atuação, a Instituição decide-se pela necessidade de desenvolver uma metodologia que lhe possibilite avaliar quais foram os impactos decorrentes das ações implementadas sob a bandeira

do DLIS nos municípios, identificando suas consequências nos planos qualitativo e quantitativo.

Importa frisar que, sob a bandeira de DLIS, dado que a sua condução pressupõe a presença integrada de outras instituições, abriga-se a metodologia do Programa Sebrae de Desenvolvimento Local e mais os mecanismos de atuação das outras entidades.

Nessas condições é que se trabalha numa perspectiva de avaliação global, tentando dimensionar o conjunto dos impactos provocados pelo DLIS, distinguindo, da melhor forma possível, qual foi a contribuição de cada um dos seus agentes.

A metodologia adotada pelo Programa Desenvolvimento Local – ver o Manual do Programa Sebrae, 2001 – possuí em linhas gerais onze etapas distintas e interligadas, em que se destacam:

- Atividades preparatórias
- Sensibilização
- Capacitação para a participação
- Constituição do Fórum de Desenvolvimento Local
- Realização do Diagnóstico Participativo Local
- Elaboração do Plano de Desenvolvimento Local
- Confecção da Agenda Local com a definição das prioridades
- Negociação da Agenda Local
- Pacto de Desenvolvimento Local
- Implantação e Acompanhamento das Ações
- Avaliação e Premiação.

Em cada etapa do processo, vislumbra-se uma serie de fases e sub-fases, atividades, tendo objetivos diferenciados. Tomando-se por base a definição dos objetivos de cada etapa, identifica-se uma serie de atividades que se articulam no sentido de concretizar os propósitos indicados.

Essas atividades e ações, conduzidas pelo próprio Sebrae ou instituições parceiras, foram desenvolvidas no sentido de criar as condições para que se avance na metodologia, possibilitando fortalecer os laços de

cooperação, no propósito de internalizar a noção e ideia de desenvolvimento na comunidade.

No geral, o trabalho de avançar no processo fundamenta-se numa intensa participação da comunidade e suas lideranças, através de palestras, cursos, seminários, pesquisas, inclusive com levantamento de dados secundários, oficinas, reuniões etc., gerando, ao termino de cada etapa, um documento referencial que sinaliza de certa forma o grau de amadurecimento conquistado pela sociedade local.

Dentre esses resultados, há alguns que têm um significado especial, pois espelham a direção que a comunidade vai tomar.

Além de todo esse esforço por parte do Sebrae, que possibilita criar as condições para que a comunidade assuma seus destinos, há também aquelas iniciativas tomadas por outras instituições que funcionam no sentido de ampliar as condições para deslanchar o processo de desenvolvimento local.

No caso especifico do Sebrae, além das iniciativas sinalizadas acima traduzidas em termos de uma serie de ações e eventos diversos, ressalta-se inclusive a própria condução do processo em termos metodológicos. Além disso, há uma serie de outros produtos e serviços que são canalizados para atender as demandas manifestadas pelos empresários, potenciais empreendedores e comunidades, com relação a crédito, informação em geral, tecnologia, estudos de mercado, etc.

Caracterizada em linhas gerais a extensibilidade do Programa, considerando agora a atuação do Sebrae e de outras instituições de forma articulada, acredita-se que uma serie de resultados vão se concretizando no tempo, alguns que impactam de forma mais subjetiva os indivíduos, outros que provocam resultados mais concretos, afetando o quadro sócio-econômico ambiental local.

Nota-se que, em decorrência das iniciativas do programa de desenvolvimento implementado – ver com base na definição da Agenda Local –, são feitos vários investimentos no município que provavelmente têm consequências na vida dos residentes locais.

Por outro lado, viver as experiências concretizadas pelo Fórum Local e participar de uma serie de eventos em que se discutem os destinos do

município, decisões de investimentos, como estes impactam sobre a realidade local etc., são situações que sem dúvida ajudam no amadurecimento e crescimento pessoal.

Além disso, as iniciativas e a representatividade do Fórum e sua mobilização no dia a dia do município criam um clima favorável para novas iniciativas, inclusive estimulando investimentos e mudanças de postura em geral.

Como dimensionar toda essa série de mudanças e impactos que podem ter ocorrido no município e identificar qual foi a contribuição do Sebrae e das outras instituições nesse processo?

Fruto dessas considerações, esta proposta apresenta um modelo de avaliação que, tomando como referência os objetivos indicados na concepção do Programa Desenvolvimento Local e as estratégias sinalizadas pelo DLIS, define-se com base num conjunto de procedimentos e parâmetros envolvendo a realização de entrevistas qualitativas junto a residentes, pessoal técnico e lideranças nos municípios vizinhos, através dos quais busca-se obter dados e informações que serão estruturados de forma a identificar quali-quantitativamente, quais foram as consequências do DLIS no espaço municipal.

Esse é o desafio do modelo de avaliação proposto.

Caracterizando o modelo de avaliação

Elementos gerais

Quando se está tentando avaliar algum tipo de programa, a questão central perseguida é a de verificar em linhas gerais se os objetivos propostos foram alcançados ou não. Contudo, nem sempre tal possibilidade, aparentemente simples, tem condições de ser concretizada.

Em geral, os programas quando são concebidos até que prevêem formalmente uma etapa de avaliação, mas os gestores sempre terminam esquecendo de indicar como ela será feita, não identificam que tipo de

informações será utilizado, como elas serão estruturadas, quando serão obtidas, etc., o que termina inviabilizando o desenho do processo avaliativo.

Tal circunstância é reforçada principalmente dada a impossibilidade de se ter disponíveis as informações e dados necessários que possibilitem não só identificar as relações de casualidade entre as variáveis articuladas, como também quantificar quais foram as efetivas transformações ocorridas.

Por outro lado, mesmo que os objetivos tenham sido concretizados na sua totalidade, visualizado através de medições qualitativas e quantitativas os seus resultados, nem sempre pode-se creditar os seus efeitos única e exclusivamente ao seu agente original. Às vezes, num mesmo ambiente, há "n" variáveis e instituições atuando simultaneamente sob o mesmo objeto, que se torna difícil identificar qual foi a efetiva contribuição de cada agente/instituição.

Por isso, é fundamental que seja possível pensar um modelo que viabilize identificar claramente quais foram os fatores determinantes das transformações, suas causas, como forma de poder caracterizar quem foi/foram os agentes da mudança.

Pensar num modelo de avaliação sempre se pressupõe também a existência de um lapso temporal, no qual se define o período de tempo a ser considerado para medir os resultados, isto é, o momento zero e o momento **t**.

Para que o modelo atenda aos propósitos de origem, torna-se necessário que os dados e informações a serem levantados nos dois momentos, além dos requisitos de qualidade, precisam ter também um certo grau de comparabilidade.

Por fim, deve-se salientar que, mesmo na possibilidade de que os resultados obtidos não tenham alcançado o patamar previsto, é válido buscar identificar quais foram os fatores que contribuíram para um desempenho aquém do previsto. Em determinados casos, as variáveis intervenientes que provocaram tal resultado podem não ter sido previstas originariamente, o que cria possibilita se promover ajustes na concepção e metodologia do programa de forma a criar as condições para que ele seja reimplantado e que atue de forma mais eficaz.

O objetivo pretendido com o modelo proposto é o de verificar o que ocorreu no município a partir do momento em que se implementou a metodologia do Programa de Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável(PDLIS) e identificar quali-quantitativmente quais foram as principais consequências. Estas podem ser quantificáveis ou qualificáveis. A metodologia proposta de avaliação trabalha considerando as duas possibilidades.

Contudo é preciso distinguir o que ocorreu no município no período considerado, separando:

a) o que foi fruto da metodologia DLIS;

b) o que foi decorrente de outras forças econômicas e sociais que atuaram provocando mudanças no município, independente do Programa;

c) o que foi conjugação simultânea dos dois elementos.

A questão chave é como separar a atuação de cada força/elemento causal e fazer a devida associação em termos de consequências/efeitos, fundamentando esse relação com base em elementos quantitativos e qualitativos, inclusive indicadores.

Para ter condições de poder estabelecer as relações de causa e efeito e assim indicar as associações, será necessário formular alguns elementos de controle para poder se identificar o que ocorreu em nível local que foi independente do DLIS.

A metodologia DLIS foi desenvolvida e aperfeiçoada pelo Sebrae, envolve um conjunto de instituições públicas, privadas, ONG's etc. na sua implementação e tem como principal marca do seu coroamento a constituição do chamado **Fórum de Desenvolvimento Local**, que se constitui na principal instância de promoção do desenvolvimento.

Nota-se, por conseguinte, que há algumas questões que devem ser consideradas com um pouco mais de atenção no desenho do modelo:

a) atenção especial com relação à tipologia, qualidade e disponibilidade de dados e informações a serem levantados nos momentos de origem e de avaliação do processo;

b) qual será a dimensão de tempo a ser considerado e o que é que caracteriza cada momento;

c) como iremos distinguir dos efeitos gerais na economia regional os resultados provenientes do DLIS;

d) quem serão os nossos informantes e como as informações de referências serão obtidas;

e) que procedimentos deverão ser adotados no sentido de que o modelo possibilite verificar efetivamente como os fatores causais se manifestaram, quais foram os fatores determinantes, quais são as variáveis caracterizadoras etc.

Qualificando os parâmetros e estabelecendo os referenciais do modelo

Na estruturação do modelo de avaliação, três elementos têm um significado chave:

- A agenda local proposta, pactuada e aprovada;
- A caracterização dos atores do processo, os participantes;
- As questões referenciais formuladas que possibilitaram identificar quais as informações necessárias para operacionalização do trabalho de avaliação e na estruturação das abordagens.

Quanto à questão da agenda, a sua importância decorre do fato dela se constituir no próprio guia condutor do desenvolvimento de onde se originam os programas de trabalho, os projetos, as iniciativas institucionais e outras ações, sinalizando assim quais são os elementos objetivos de transformação local e que efetivamente precisam ser avaliados.

A importância dos participantes decorre da posição privilegiada que vivenciaram no decorrer de todo o processo, quer direta ou indiretamente, discutindo, conversando, analisando, avaliando etc. Tal circunstancia tanto contribui em termos do delineamento das abordagens, como também enriquece o processo avaliatório em função da situação de cada ator, considerando a visão que cada um possue do processo, a experiência vivenciada, a posição exercida, o papel desempenhado etc.

Distinguiu-se, em termos dos informantes, três categorias:

Residentes locais: referindo-se a moradores do município, independente de localização, quer sejam lideranças, intelectuais, empresários, políticos, educadores, produtores rurais, profissionais em geral etc. que possuam minimamente condições de serem entrevistados e que exerçam alguma atividade sócio-econômica, diferenciando-os em participantes *versus* não participantes;

Pessoal técnico: diz respeito aos profissionais ligados às diferentes instituições, públicas e privadas, envolvidas com a condução e coordenação dos trabalhos;

Vizinhança: refere-se aos potenciais informantes que residem em municípios localizados na região que possuam características semelhantes a Novo Horizonte.

Para cada um dos conjuntos visualizou-se, assim, abordagens diferenciadas com relação ao processo. Entenda-se o significado das abordagens pela possibilidade de que através de cada participante será possível averiguar, com base nas questões referenciais, como o DLIS atuou na região e quais foram as suas consequências.

Também nessa mesma linha foi que se pensou em utilizar alguns pontos de referência, identificados por uma prévia qualificação de participantes, como que definindo elementos de controle, no sentido de estabelecer condições efetivas para averiguar quais foram as consequências "reais" do PDLIS.

Em termos organizacionais, a estruturação do trabalho, concepção e campo tem a seguinte caracterização:

ABORDAGEM I: **Percepção do cidadão local/ residente**

Nesta abordagem, vamos trabalhar com pessoas residentes no município, empresários e lideres empresariais, lideranças políticas e comunitárias, executivos municipais etc., diferenciando-os quanto ao fato de participarem ou não das atividades do PDLIS.

Entenda-se como participantes do PDLIS os membros atuais do Fórum, pessoas que estão efetivamente participando no momento.

Considera-se como não participantes residentes no município que exerçam alguma atividade econômica-social e que não estejam participando das atividades do DLIS no momento, independente de ter participado ou não no passado.

Na seleção dos informantes, deve-se evitar que a escolha se concentre em determinados grupos. Deve-se observar como se compôs a distribuição dos projetos e atividades, buscando ampliá-la conforme a base referencial do município.

Deve-se também evitar concentrar a seleção em termos do sexo, idade, etc.

Nesta abordagem, vamos realizar entrevistas em profundidade, com roteiro previamente definido.

Principais objetivos são levantar dados e informações que possibilitem: a) identificar e caracterizar as transformações ocorridas, b) verificar como os residentes locais percebem as transformações ocorridas e c) distinguir essa percepção através da natureza do informante em termos de participação no processo.

Quanto ao número de informantes, serão selecionados aproximadamente 20, no total, dividindo-se em dois conjuntos iguais, denominados de participantes e não participantes. A definição deste número levou em conta o número de participantes que regularmente participam da direção dos trabalhos no Fórum.

Como serão selecionados? No caso dos participantes, a escolha será com base nos integrantes do Fórum. No outro conjunto, será feito um mapeamento de personalidades municipais e, dentre estes, serão escolhidos os mais receptivos. Atenção para observar o tempo de participação no processo, identificando claramente essa condição.

ABORDAGEM II: **Percepção do pessoal técnico envolvido na condução/coordenação do processo.**

Nesta abordagem vamos entrevistar o pessoal técnico-institucional, vinculado às instituições envolvidas no processo e que preferencialmente sejam não residentes no município. Trata-se de um informante privilegiado, relativamente bem informado e que deve em tese possuir uma visão mais

qualificada de todo o processo, suas principais dificuldades e obstáculos, quais foram os ganhos qualitativos, conhecer bem os “bastidores” etc.

Também vamos realizar entrevistas em profundidade, com roteiro previamente definido.

Os principais objetivos são: a) verificar como eles percebem o que tem ocorrido no município, principais mudanças ocorridas, obstáculos etc. e b) caracterização dos fatores impeditivos.

Iremos selecionar um representante por instituição, preferencialmente o que tiver mais tempo alocado no processo.

Será interessante comparar essa opinião com aquelas a serem evidenciadas na primeira abordagem, residentes.

ABORDAGEM III: **Comparando o desempenho de Novo Horizonte em relação a outros municípios na região. A percepção do vizinho.**

Nesta abordagem, vamos trabalhar em duas vertentes, comparando o desempenho de NH em relação a outros municípios de porte assemelhado, localizados na região.

Na primeira, utilizando dados obtidos no SEI, Ibge, Juceb e outras instituições, vamos comparar como evoluíram os indicadores de Novo Horizonte e os dos municípios de referência. Quais os indicadores que serão utilizados para comparar, fonte, período. Quais os critérios que serão utilizados para escolher os municípios.

Na segunda vertente, pretende-se entrevistar pessoas residentes em outros municípios, empresários e lideres empresariais, lideranças políticas e comunitárias, executivos municipais etc., para que opinem sobre como evoluiu o seu município em particular, identificando quais são as perspectivas, ao mesmo tempo em que se indagar sobre como vêem Novo Horizonte, buscando-se estabelecer os termos comparativos entre NH em relação a seus municípios e vice-versa.

Foram realizados entrevistas em profundidade, com roteiro semi-estruturado.

Principais objetivos: a) traçar um perfil evolutivo sobre o seu município, identificando os seus momentos, desafios e perspectivas; b) estabelecer base

comparativa em relação à NH; c) identificar semelhanças e diferenças nos processos entre os dois municípios e buscar as explicações; d) identificar o significado do PDLIS; e) verificar como percebem as transformações ocorridas em NH; e c) identificar que mudanças foram essas.

Foram selecionados dois informantes por município, preferencialmente lideranças locais, gerentes de bancos, profissionais de nível superior, etc.

O modelo de avaliação proposto, além das três abordagens apresentadas levando em conta o papel desempenhado por cada um dos atores enquanto informantes privilegiados do processo, distingue também o conjunto das questões referenciais formuladas no sentido de orientar-nos na discussão dos principais pontos a serem trabalhados na avaliação.

Além desse aspecto central, as questões referenciais também exercem um papel decisivo no sentido de nos guiar no desenvolvimento dos instrumentos de coleta de dados e informações, os roteiros de entrevistas.

Nesse sentido, os roteiros que foram elaborados visando a realização das entrevistas em profundidade têm um papel chave na condução dos trabalhos, pois se constituem no principal mecanismo de coleta de dados e informações que serão utilizadas na avaliação. Esta importância decorre das características do objeto e do público a ser estudado, da natureza do processo que é objeto do estudo, da dimensão dos negócios municipais e das limitações com relação à disponibilidade de outros meios informacionais de âmbito local.

Estima-se a realização de algo em torno de 40 entrevistas, sendo 20 com residentes no município que estejam aptos a poder qualificar que mudanças ocorreram no período, incluindo membros do Fórum local e não participantes, e o restante distribuído entre o pessoal técnico e os residentes nos municípios vizinhos.

As questões referenciais colocadas, além de orientar-nos na coleta de dados e informações primárias, vão também nos ajudar no trabalho com as fontes secundárias. Em ambas as situações, deve-se distinguir em termos dos seus momentos básicos: a) inicialmente, caracterizar a situação dos municípios em fins de 1999, marco inicial do processo; b) num segundo momento, caracterizar como está a situação hoje.

No caso especifico das fontes secundárias, além do levantamento de dados e informações referentes aos municípios nos dois momentos citados, há também que se considerar as informações relacionadas com o processo local, disponíveis nos documentos de trabalho do DLIS sob a guarda das Instituições participantes, inclusive aquelas que subsidiaram a elaboração dos planos e relatórios.

Quais foram as questões referenciais formuladas e de que forma estruturam o desenvolvimento da avaliação? Num primeiro momento, trabalha-se no sentido de caracterizar o chamado marco zero do processo.

Trabalhando na caracterização do marco zero do PDLIS no Município, ver o momento histórico da chegada, como surgiu, principais fatos. Como estava o município

Este é um momento muito importante no trabalho. Trata-se de identificar, junto aos entrevistados, as origens, a chegada do PDLIS no município. Quais eram as condições gerais do município naquele momento, em termos econômicos e sociais. Quais eram as suas expectativas pessoais em termos do futuro de NH. Quais eram seus sentimentos com relação ao município. Qual o tipo de impacto que a chegada do Programa provocou. O que fazia o entrevistado na época, qual o tipo de sua atividade.

Para uma melhor caracterização desse momento, ele foi situado entre setembro a novembro de 1999, quando foram feitos os primeiros contatos e realizado os trabalhos preliminares no Município. Numa segunda investida tenta-se averiguar como se deu o processo pós-implantação.

Caracterizando a implantação do PDLIS, sua evolução e os altos e baixos

Nesta etapa da entrevista, o nosso principal objetivo foi o de tentar resgatar qual a compreensão do entrevistado acerca da evolução do PDLIS

como um processo, identificando os fatos mais importantes que ocorreram, quais foram os momentos de grande vibração e de entusiasmo com o programa, quais foram os momentos de desânimo, quais foram os fatores determinantes em cada uma das situações, etc. A ideia chave é a de tentar captar se o entrevistado percebe o PDLIS como um processo, criando as condições para poder mais adiante identificar as relações de causa e efeito.

Formulou-se como questão geral:

Como o município do entrevistado evoluiu nos últimos três anos e quais foram as principais transformações que ocorreram, em termos das suas condições econômicas, sociais, de infra-estrutura e ambientais?

Buscou-se identificar quais foram os principais resultados e transformações ocorridas no município nos últimos três anos, explorando os fatores determinantes, e de que forma estes resultados poderiam ser creditados ao PDLIS no município, segundo a opinião do entrevistado.

Levando-se em conta as transformações ocorridas nos últimos três anos no município, o que é que pode ser creditado como consequências das ações do PDLIS?

Trata-se de um momento muito importante no trabalho, pois em função da qualidade dessa informação é que teremos condições de poder fazer uma avaliação efetiva do Programa no município. Lista-se item por item e solicita-se uma breve caracterização de como isso ocorreu.

Para cada item ressaltado pelo entrevistado como resultado do DLIS, deve-se explorar em que medida isto aconteceu, como foi, com base em que ele faz essa afirmação, solicitar exemplos concretos, tentar obter indicadores quantitativos e qualitativos desse sucesso, etc.

Numa segunda perspectiva, trabalha-se ampliando os horizontes no desenho de um referencial que permita visualizar o município em termos do seu ambiente regional e levanta-se a seguinte questão:

Como os municípios localizados na região, assemelhados a Novo Horizonte em termos de porte e de características econômicas e sociais, evoluíram no mesmo período?

No caso dessa indagação em particular, busca-se verificar se ocorreu algo de especial na região que possa ter afetado de forma substantiva os municípios.

Tem-se a intenção de comparar o desempenho entre municípios de mesmo porte, observando o que ocorreu com NH, que sofreu à ação do DLIS em relação àqueles que não vivenciaram essa experiência. Busca-se, com essa iniciativa, utilizando-se os municípios vizinhos, estabelecer parâmetros de controle referentes ao desenvolvimento local/região.

Tal questionamento, na perspectiva de que os outros municípios localizados na área não tenham sido trabalhados pelo DLIS, possibilitará inferir de forma mais objetiva sobre as mudanças ocorridas em Novo Horizonte.

Para trabalhar essa comparação, faz-se necessário estabelecer alguns critérios para efeito de seleção dos municípios, definindo-se a principio que tenham o mesmo porte, características econômicas e sociais assemelhadas, índices de desenvolvimento econômico e social aproximados, etc.

Além de dados secundários a serem utilizados na comparação, também serão realizadas algumas entrevistas qualitativas nos municípios que vão funcionar como referencial de controle.

No que se refere à escolha dos entrevistados em cada município, considerando os objetivos e a natureza dessas entrevistas, deve-se privilegiar a seleção de pessoas bem conceituadas, bem informadas, que estejam em atividade, conhecedoras da realidade econômica e social local, acessíveis, residentes há mais de três anos,etc.

Estima-se selecionar entre três a quatro municípios que tenham características assemelhadas com NH. Quanto ao número de entrevistas, estima-se a realização em torno de duas por município, trabalhando-se com algo entre sete a dez entrevistados.

Sobre as ações e projetos propostos na Agenda, que não foram concretizados.

Todo processo de intervenção econômica e social carrega uma certa dose probabilística no que se refere aos seus resultados. Alguns projetos são plenamente concretizados, outros são parcialmente e alguns não conseguem acontecer.

Este tópico busca levantar dados e informações junto aos entrevistados, tentando identificar o que foi proposto em termos de projetos, ações,etc., que não foi implementado ou que resultou em algo inexpressivo.

Nessa indagação deve-se buscar identificar, na opinião do entrevistado, quais foram os fatores determinantes, o que poderia ter sido feito e que não o foi, se há algum grupo, comunidade ou instituição responsável diretamente, etc.

Esta vertente a ser trabalhada toma como referência mais diretamente a elaboração das Agendas e como principal questionamento:

Tendo em vista que algumas das ações previstas na Agenda não se concretizaram após três anos, quais foram os fatores determinantes?

A importância dessa indagação no processo relaciona-se mais diretamente com o fato de que a Agenda proposta representou no momento uma peça de importância capital no trabalho do DLIS e a não concretização de alguns projetos podem ter contribuído para provocar um certo desestímulo na comunidade, comprometendo assim o desenvolvimento de outras iniciativas.

Toma-se como referência nessa abordagem em particular a necessidade de se obter informações e dados junto às pessoas que direta ou indiretamente estiveram envolvidas com a condução dos processos.

Qual é a situação hoje do município e do PDLIS. Caracterizando o momento atual? Quais são as suas perspectivas?

Este item é de extrema importância para a análise das possibilidades futuras do Programa, inclusive em termos de comprometimento dos seus participantes, pois é a partir da caracterização da situação atual que se pode pensar os próximos passos e no nível de autonomia que a comunidade conseguiu estruturar.

Qual é o grau, em termos atuais de envolvimento, do comprometimento do entrevistado com o Programa.

Por fim identifica-se a sexta vertente, abordagem que pretende mensurar quais foram às consequências do trabalho desenvolvido pelas instituições, em geral, e pelo Sebrae, em particular, no âmbito do município, decorrentes de iniciativas relacionadas com o DLIS.

Como avalia o trabalho das Instituições participantes e do Sebrae em particular?

Nessa etapa busca-se verificar como o entrevistado percebeu a participação das diferentes instituições que participam do processo, quem

são essas instituições, o que fazem, como avalia essa participação e que sugestões oferece no sentido de melhorar essa participação.

Uma indagação mais objetiva deve ser dirigida com relação ao Sebrae, incluindo questionamentos com relação aos serviços prestados, sua qualidade e consequências.

Quais as consequências da atuação do Sebrae no município em termos de dinamização da atividade econômica e empresarial local? Foram gerados novos empregos? Foram criadas novas empresas? O nível de faturamento das empresas locais sofreu alguma alteração? Ocorreu alguma expansão da feira municipal?

Durante todo o processo, foram realizados inúmeros cursos, seminários e palestras, disseminou-se no município informações de interesse dos pequenos negócios, surgiram novas empresa e algumas fecharam, foi feito todo um trabalho de desenvolvimento coletivo etc.; pergunta-se: quais foram as consequências destas atividades na vida do município?

Por exemplo, como é que está o negócio do alho hoje? Em relação à dez./1999 a situação melhorou? Houve expansão da área plantada? Aumentou o número de produtores? Foram adotadas inovações na produção? Qual foi a contribuição do Sebrae nessa mudança? Como concretamente a instituição colaborou nessa evolução?

Surgiram novas possibilidades de exploração para a atividade de mineração na área? O artesanato é hoje uma realidade?

Quanto aos cursos, palestras e seminários oferecidos, quando tratados isoladamente, há uma certa dificuldade, a principio, para se estimar quais foram às consequências relacionadas com a participação da população nesses eventos. Contudo, quando analisadas no conjunto, é possível, através de entrevistas qualitativas, tentar averiguar se ocorreram mudanças no “clima”, em termos de esperança e surgimento de novas alternativas, tendo em vista as condições de positividade relacionadas com o processo DLIS.

Há também uma serie de outros produtos e serviços disponibilizados pelo Sebrae localmente que podem ter provocado algumas consequências na vida da população.

Alguns de natureza mais subjetiva, relacionados à questão do "clima", descobertas, expectativas etc., outros de natureza mais objetiva possibilitaram o surgimento de alguns empreendedores, novos investimentos foram realizados, foram criadas novas empresas, ampliou-se a organização associativa no município etc.

No caso das subjetivas, algumas fortalecem o espírito de cidadão e se constituem em horizonte de referência da pessoa.

A ideia assinalada nessa vertente é a de se trabalhar num plano mais micro e tentar, através de entrevistas qualitativas, identificar quais foram as consequências dos atendimentos.

Para melhor explorar essa linha de abordagem, será necessário levantarmos quais foram às ações realizadas pelo Sebrae no município no período, identificando os objetivos, quem foram os beneficiários etc.

Mapeando os principais problemas e dificuldades

Neste item em particular, indaga-se do entrevistado qual a percepção do mesmo com relação aos problemas, dificuldades e obstáculos enfrentados pelo município e o PDLIS no decorrer desses anos.

Identifique quais são as principais dificuldades e problemas que impedem um desempenho mais produtivo do município.

Também nessa mesma linha deve-se indagar acerca dos problemas do município e quais são aqueles que persistem, independentemente dos resultados do PDLIS.

Identifique, na sua opinião, quais são os principais problemas, dificuldades e obstáculos enfrentados pelo município hoje.

Em relação a três anos atrás, ocorreu alguma mudança substantiva?

Identifique, na sua opinião, quais são os principais problemas, dificuldades e obstáculos enfrentados pelo PDLIS no município hoje.

Quais são as possibilidades desses entraves serem corrigidos? Como poderão ser suplantados?

Quais são as suas sugestões e recomendações

Chegando à etapa final da entrevista, deve-se buscar do entrevistado quais são as sugestões e recomendações no sentido de fortalecer a economia local e o PDLIS. Observe-se que no item anterior se identificou quais foram as principais dificuldades e problemas que impediram um desempenho mais produtivo do município. Quais as propostas que poderia oferecer no sentido de conseguir aperfeiçoar a atuação do PDLIS?

Tomando por base as questões referenciais formuladas, definiu-se então a estrutura das abordagens e se organizou os roteiros de entrevistas. Os roteiros, em número de três, foram elaborados de forma a possibilitar:

- Uma adequada caracterização do marco zero, como estava o município nas origens;
- Uma precisa identificação do processo como um todo, seu desenvolvimento do marco zero à situação atual, listando os principais resultados e mudanças;
- Caracterizar o processo em termos dos seus momentos de pico e de baixa;
- Uma atenta caracterização da situação hoje;
- Identificando o que foi proposto e que não foi concretizado, por quê;
- Como as instituições em geral se portaram no processo e o Sebrae em particular;
- Como os municípios vizinhos, de porte assemelhado, se comportaram no período;
- Mapeamento dos principais problemas, dificuldades;
- Perspectivas.

Elementos conclusivos

Em síntese, o modelo proposto tem como principal indagação o seguinte:

“Como cada uma das categorias trabalhadas percebeu as transformações ocorridas no município em decorrência do PDLIS?”

Especificamente, trabalha-se de forma mais objetiva no sentido de identificar mais claramente:

- Os limites de tempo e espaço;
- Quais foram às transformações ocorridas no município;
- Como ligar estas transformações ao Programa;
- Distinguir o que efetivamente é fruto do Programa.

Os principais meios para fazer estas ligações são: os documentos básicos do Programa, a agenda e o plano de desenvolvimento local e a opinião dos atores desse processo nas suas diferentes categorias.

No que diz respeito à escolha do Município para testar a metodologia, quanto a Novo Horizonte levou-se em conta alguns aspectos em particular:

O município escolhido para testar o modelo de avaliação conforme a orientação da Coordenação do Programa foi Novo Horizonte, tendo em vista o fato de que o município já ter vivenciado todas as etapas do processo, tendo por conseguinte condições de ter amadurecido alguns resultados.

O marco de referência para estabelecer os limites da avaliação em termos do ponto de partida foi dado pelo trabalho realizado pelos consultores da Escola de Administração/UFBa em fins de 1999 e registrado no Relatório “Programa Faz Cidadão em Novo Horizonte”, dez. 1999.

Considera-se junho de 2003 como marco final que delimita o espaço temporal a ser adotado nessa primeira avaliação.

Consequentemente, tem-se três anos e meio, de dezembro/1999 a junho/2003, a serem considerados como período básico de avaliação.

Levando em conta estas considerações, o conceito de vizinhança adotado no modelo de avaliação foi definido com base nos seguintes vizinhos: Boninal, Ibipitanga, Ibitiara, Palmeiras, Piatã e Rio do Pires.

Quanto à realidade econômico-social do Município, é preciso destacar alguns aspectos eco-sociais, situando-o inclusive em relação aos vizinhos e identificando suas principais interconexões.

Novo Horizonte, situado nas encostas da Chapada Diamantina, a aproximadamente 553 Km. de Salvador, com uma população em torno de 8.502 habitantes, foi um dos que mais avançaram em termos da metodologia do Programa e consequentemente foi escolhido para a realização da primeira avaliação, conforme o modelo que está sendo proposto.

Localizado na Região Econômica da Chapada Diamantina e na Administrativa de Seabra, NH é um município relativamente novo, tendo sido desmembrado do Município de Ibitiara em 13/06/1989, através da Lei Estadual nº. 5020/89.

É um município relativamente pequeno, possui uma extensão de 614,8 Km^2, que representa apenas 1,7% do total da área da Região Econômica da Chapada Diamantina. A estrutura geográfica do município compreende, além do distrito Sede, mais dois outros denominados Brejo Luiza de Brito e Vila dos Remédios.

Com essa estrutura administrativa, NH é um dos municípios menos urbanizados do Estado, apresentado em 2000 uma taxa de urbanização da ordem de 23,5 %, com uma densidade demográfica da ordem de 13,8 hab./Km^2.

Trata-se de um município bastante acidentado, tendo altitude média em torno de 900 metros, com clima semi-árido e seco, com pluviosidade anual em média de 700 a 800 mm.

Economicamente, trata-se de um município de base rural, que possui sua estrutura produtiva centrada na agricultura do alho e no extrativismo do cristal de rocha, sinalizando um produto municipal/ano de aproximadamente R$ 20,6 milhões, conforme estimativas do SEI, ano 2000. Este produto representa apenas o equivalente a 2,5% do produto da Região Econômica da Chapada Diamantina.

Em termos urbanos, o segmento comercial e de serviços existentes opera em algumas atividades básicas voltadas para atender às necessidades da sociedade e da economia do município. Vale destacar a existência de serviços básicos, nas áreas de educação, saúde, correios, transporte intermunicipal, inclusive uma agencia bancária. No aspecto industrial há

algumas unidades de pequeno porte no ramo alimentício e de beneficiamento mineral.

Referências

CANO, Ignácio. **Introdução à avaliação de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. 120 p.

COELHO, Lielson. **Avaliação dos impactos decorrentes da implantação da estratégia de desenvolvimento local, integrado e sustentável/DLIS em municípios**. Proposta de um modelo de avaliação. Salvador, 2003. 20 p.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de projetos sociais**. Petrópolis: Vozes, 1993. 312 p.

SERVIÇO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS DA BAHIA-Sebrae/BA. **Levantamento de potencialidades municipais**. Vocações e vantagens comparativas do município de Novo Horizonte. Salvador, 2000. 103 p.(elaborado pela ACTO Ltda.).

SERVIÇO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS DA BAHIA-Sebrae/BA. **Relatório do plano de desenvolvimento integrado e sustentável de Novo Horizonte-Bahia**. Atualização Agosto 2002. Salvador, 2002. 51 p.

SERVIÇO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS DA BAHIA-Sebrae/BA. **Plano de desenvolvimento integrado e sustentável de Novo Horizonte-Bahia**. Ago.2002. Salvador, 2002. 31 p. (Versão Preliminar).

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS-Sebrae. **Manual do Programa Sebrae Desenvolvimento Local**. Brasília, 2001. 217 p.

SUPERINTENDENCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA-SEI. **Índices de desenvolvimento econômicos e sociais dos municípios baianos**. Salvador, 2002. 140 p.

SUPERINTENDENCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA-SEI. **Municípios em síntese**. Disponível em: < www.sei.ba.gov.br/publicacoes/bahiadados/est_municipios/xls/2002> Acesso em: 15 jul. 2003.

SUPERINTENDENCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA-SEI. **Índices de desenvolvimento econômico e social, segundo seus**

componentes, 1998. Disponível em: < www.sei.ba.gov.br/indicadores/ide_ids_pib/index.htm > Acesso em: 15 jul. 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA-UFBa. Pró-Reitoria de Extensão. Escola de Administração. **Programa Faz Cidadão em Novo Horizonte**. Relatório. Salvador, 1999. 77 p., paginação irregular.

Notas

1 Ressalta-se que este modelo avaliatório foi testado no Município de Novo Horizonte em 2005, tendo apresentado resultados bastante satisfatórios.

Marcos Antonio Vieira | Robinson Moreira Tenório

Avaliação em educação como hermenêutica à luz de argumentos possíveis entre Sartre e Freire

Introdução

São muitas as acepções sobre o que é, para que serve e como deve ser conduzida uma avaliação. Avaliação não é um conceito novo, muito menos uma prática recente. Por tal razão, inúmeras definições foram sendo formuladas, sendo que cada qual era sustentada por diferentes paradigmas de quem as formulou – há definições que sugerem um vínculo com a questão política, outra com a educacional, organizacional, jurídica.

A definição de Scriven (1967, apud WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004, p. 35): "julgar o valor ou mérito de alguma coisa" parece representar bem a maioria do pensamento atual sobre o tema. De outra forma, para Sobrinho (2003, p. 177), avaliação é "[...] uma prática social orientada, sobretudo, para produzir questionamentos e compreender os efeitos pedagógicos, políticos, éticos, sociais, econômicos".

Guba e Lincoln (1989, p. 72-73) promovem uma discussão sobre o que eles denominaram de Quarta Geração de Avaliação referindo-se à categorização criada para separar momentos distintos. Para os mesmos, a avaliação passou por três gerações anteriores à proposta, a saber, avaliação como medida, como descritora e para julgamento. Quando reconhecem possíveis problemas nessas três primeiras gerações, propõem uma quarta geração como meio de adequar novas formas de conceber avaliação à atual dinâmica social. Os autores relacionam os problemas, como: a tendência à supremacia da perspectiva gerencial nos processos avaliativos; a incapacidade em acomodar o pluralismo de atores; o paradigma positivista como hegemônico; privilégio de métodos quantitativos, desconsiderando o contexto (GUBA, LINCOLN, 1989).

A nova geração é centrada na negociação, ou seja, segundo perspectiva dos autores significa operar sob uma perspectiva construtivista através do que eles chamam de ciclo hermenêutico. Tal proposta, apesar de contar com quase 20 anos de publicação, tem sido central em diversas discussões

e propostas de melhoria de modelos de avaliação. Portanto, visando à concordância com tal perspectiva, o presente artigo tem como objetivo **trazer argumentos que corroborem e sustentem a perspectiva que entende hermenêutica como natureza da avaliação em educação**.

Os autores escolhidos, Sartre e Freire, a despeito de um possível desvínculo (desvinculação?) ideológico entre os mesmos, ambos promovem pistas esclarecedores a respeito de pontos tangentes sobre hermenêutica, quando analisam a percepção do ser no mundo.

As noções que explicam a relação sujeito e mundo como mera apreensão de fatos vêm cada vez mais sendo discutidas por teóricos da pesquisa e avaliação. O desafio tem sido enxergar o homem como ser que se escolhe, o que perverte a noção de avaliação como juízo de valor de uma realidade dada. Para Freire (2003), o homem, enquanto ser que se escolhe, ultrapassa sua consciência comum para alcançar a consciência do mundo, "[...] a consciência do mundo constitui-se na relação com o mundo; não é parte do eu. O mundo, enquanto 'outro' de mim, possibilita que eu me constitua como 'eu' em relação com você" (FREIRE, 2006a). Tal assertiva é bem concordada por Sartre (1997, p. 15), quando defende que "[...] pensamento moderno realizou progresso considerável ao reduzir o existente à série de aparições que o manifestam". Portanto, a realidade observada na avaliação, conforme se revela, ultrapassa a apropriação fria de uma informação como dado individual. Como será apresentado a seguir.

Aquilo que se percebe segundo Sartre

Do que trata a hermenêutica? Minayo (2006, p. 342) diz que Habermas e Gadamer promoveram um diálogo entre hermenêutica e dialética que fomenta benefícios à produção de conhecimento, principalmente às ciências sociais. A hermenêutica de Gadamer como fundamento à compreensão (MINAYO, 2006, p. 328) e a dialética moderna como estranhamento e crítica inaugurada em Hegel (MINAYO, 2006, p. 337) se combinam e articulam de forma que a própria hermenêutica como compreensão "só é possível pelo estranhamento".

(GADAMER apud MINAYO, 2006, p. 343). Assim, Minayo (2006, p. 344-350) enumera as principais características da disposição da hermenêutica e da dialética como método de pesquisa qualitativa baseada em comunicação. Por conseguinte, as balizas da postura hermenêutica são assim definidas: o pesquisador busca dados históricos e os contextualiza para sua pesquisa; adota uma postura de respeito à palavra dita, escrita, revelada, em depoimentos presentes ou passados; não busca uma verdade, mas o sentido declarado; portanto, a interpretação do investigador coloca a realidade do autor do depoimento em níveis compreensíveis. Minayo conclui, com as afirmativas de Stein (apud MINAYO, 2006, p.350), sobre as similaridades condizentes com o tema pesquisa: ambas consideram a condição histórica em que ocorre a manifestação simbólica; ambas reconhecem que não existe observador imparcial; ambas superam-se como ferramentas do pensamento humano e inclui o investigador na equação de construção do pensamento; ambas questionam a técnica como meio de compreensão; ambas referem-se à *práxis* e seus condicionamentos históricos, de poder, culturais.

Cabe conduzir, então, todo discurso a seguir sobre duas questões ontológicas centrais: qual a relação entre indivíduo observador e o outro observado mediatizados pelo mundo? Como interpretar todo discurso, enquanto avaliação, proveniente dessa relação?

Sartre (1997, p. 15) evidenciou que o pensamento moderno eliminou a dualidade entre o interior e exterior do existente, pois o fenômeno é indicativo de si mesmo. Também, segundo o mestre em apreço, acaba a dualidade do ato e da potência, pois tudo está no ato, por conseguinte, a "a aparência não esconde a essência, mas a revela: ela é a essência". (SARTRE, 1997, p. 16). Para ele, fenômeno não separa por uma bruma invisível a manifestação da essência. O fenômeno 'é' por si só. É sua medida sem um algo escondido, o que leva à conclusão de que o fenômeno substitui a realidade de algo pela própria objetividade fenomênica.

O fenômeno que aparece, manifesta o ser, que ele chamou de fenômeno do ser, "O fenômeno é o que se manifesta, e o ser se manifesta a todos de algum modo, pois dele podemos falar e dele temos certa

compreensão. Assim, deve haver um fenômeno de ser, descritível como tal". (SARTRE, 1997, p.19). Depreende-se que, para ele, existia uma hierarquia entre fenômeno e ser, tanto que ele buscou a ideia quanto ao ser do fenômeno:

> Em um objeto singular podemos sempre distinguir qualidades como cor, odor etc. E, a partir delas, sempre se pode determinar uma essência por elas compreendidas, como o signo implica a significação. O conjunto objeto-essência constitui um todo organizado: a essência não está no objeto, mas é o sentido do objeto, a razão da série de aparições que o revelam. Mas o ser não é nem uma qualidade do objeto captável entre outras, nem um sentido do objeto. O objeto não remete ao ser como se fosse uma significação: seria impossível, por exemplo, definir o ser como uma presença – porque a ausência também revela o ser, já que não estar aí é ainda ser. (SARTRE, 1997, p.19)

O autor retira a ideia de fenômeno como um algo diferente de sua essência. Trata de pensar aparição como completa em si mesma e afirma que não existe um outro ser se não o manifestado na aparição. Portanto, a ontologia discutida por ele é a do ser da aparição. Entretanto, questiona se o fenômeno de ser, a aparição, é o ser do fenômeno. São perspectivas distintas. O fenômeno de ser manifesta-se na presença, enquanto o ser também é revelado na ausência. Ou seja, objeto e essência são organizados como um todo. Nas palavras de Sartre (1997, p. 19), "[...] a essência não está no objeto, mas é o sentido do objeto, a razão da série de aparições que o revelam".

Quando o homem transcende a mesa, como exemplo citado por Sartre (1997, p. 20), e se questiona sobre o ser-mesa, este desvia o olhar do o fenômeno mesa, buscando um outro ser transcendente da mesa. Sartre (1997, p. 20), então, resume:

> Se o ser dos fenômenos não se soluciona em um fenômeno de ser e, contudo, não podemos dizer nada sobre o ser, salvo

> consultando este fenômeno de ser, a relação exata que une o fenômeno de ser ao ser do fenômeno deve ser estabelecida antes de tudo. [...] Levando em conta não o ser como condição de desvelar, mas o ser como aparição que pode ser determinada em conceitos, compreendemos antes de tudo que o conhecimento não pode por si fornecer a razão do ser, ou melhor, que o ser do fenômeno não pode se reduzir ao fenômeno do ser. [...] As precedentes considerações presumem que o ser do fenômeno, embora coextensivo ao fenômeno, deva escapar à condição fenomênica – na qual alguma coisa só existe enquanto se revela – e que, em consequência, ultrapassa e fundamenta o conhecimento que dele se tem.

Por conseguinte, todo conhecimento que se tem de um fenômeno é fundamentado pelo ser do fenômeno, mas o ser não é manifesto no conhecimento que se tem do seu fenômeno.

Dessa maneira, a questão da fenomenologia em Sartre (1997) é a da aparência que remete a sua série de aparências e não oculta sua essência. Por conseguinte, não existe uma dualidade externo e interno, aparência e essência. Porém, apesar de abandonar o dualismo dentro/fora, inaugura o dualismo finito/infinito, ou seja, enquanto a aparição é finita, uma fotografia, a série de aparições é infinita, um filme (SARTRE, 1997). Portanto, não existe uma verdade enquanto existir pontos de vista diferentes sobre a mesma aparição? Ou seja, o conhecimento objetivo é impossível (SARTRE, 1997). Tal discurso refuta tanto as dualidades que separam aparência da essência quanto às conclusões apodíticas que resumem a questão do ser à sua essência (SCHNEIDER, 2002).

"O que mede o ser da aparição é, com efeito, o fato de que ela aparece. E, tendo limitado a realidade ao fenômeno, podemos dizer que o fenômeno é tal como aparece". (SARTRE, 1997, p. 20-21). Assim, Sartre abriu a discussão sobre sua discordância quanto à fórmula *esse est percipi* de Berkeley (apud SARTRE, 1997, p. 22), ou seja, ser é ser percebido.

Se perceber é reduzir o ser ao conhecimento que dele se tem (SARTRE, 1997, p. 21), significa que existe um ser do conhecimento.

Porém, se o conhecimento é dado, significa que, ao se reduzir o ser do conhecimento a um conhecimento que dele se possui, desaba-se em um nada, um lugar não sólido entre a totalidade da percepção-percebido. Daí porque "[...] o ser do conhecimento não pode ser medido pelo conhecimento [...]" (SARTRE, 1997, p. 21), que é transfenomenal.

O estado de transfenomenalidade é apenas um estado do ser do conhecimento enquanto percebido, porém, como realidade, o percebido possui o estado de dado à reflexão. Portanto, o *percipiens*, quem percebe, reduz através da consciência o *percipi*, percebido, em alguma coisa, pois, conforme Husserl (apud SARTRE, 1997, p. 22), "Toda consciência [...] é consciência de alguma coisa".

Sartre (1997) continua sua extensa explicação afirmando que as 'coisas' são o que são. O ser independe do homem, ou melhor, independe da consciência do homem. Tais 'coisas' não são conscientes de si, o que Sartre (1997) denomina de Em-si. São o que são e não precisam de outras para confirmar suas existências. São pura objetividade. Porém, só se organiza e manifesta para alguém, para uma consciência (SCHNEIDER, 2002).

Toda consciência é consciência de (SARTRE, 1997), ou seja, um ato, uma realização. Sartre explicou que a consciência não é um fenômeno do homem, é, na verdade, um ser. O homem não a possui como ser único. Consciência é a própria relação entre o homem, enquanto corpo que observa e o objeto, ambos Em-si. Assim, a consciência não possuindo uma concretude objetiva é, portanto, um vazio total. A consciência é Para-si (SCHNEIDER, 2002).

O Para-si é uma condição do indivíduo por ter consciência. Para-si é a condição do sujeito que nunca 'é' maciçamente. Sempre consciência de alguma coisa que não é. Por isso, o conceito de negação, em Sartre (1997), é de primaz importância, pois o homem reconhece-se como não-ser em busca do ser. O Para-si é a eterna busca ao Em-si. O homem está sempre em um vácuo, não preenchido, um nada. Se o Em-si resume e é resumido pela "coisa", situado espaço-temporalmente, o Para-si, enquanto consciência é o nada.

Por assim dizer, perceber é buscar no Em-si, realidade concreta, o preencher. Um preenchimento que é reflexo de um conhecimento prévio,

que nada mais é que o Em-si tendo sido, residente no passado e completo por si mesmo. Portanto, se consciência é consciência de alguma coisa, o *percipiens* é o vazio sendo preenchido pelo *percipi*.

Eis que a qualidade da realidade percebida pelo indivíduo é o que é, enquanto a consciência da realidade percebida nunca é. Por fim, perceber é a interrogação do ser sobre o ser. O percebido é tudo que o é, enquanto o *percipiens* percebe a concretude através do tendo-sido e interroga no presente: é esse *percipi* aquele Em-si?

Essa interrogação era para Freire a condição primaz do homem no mundo, ou, conforme as suas palavras: ad-mirar. Para tal posicionamento, Freire (2006b, p.31) explicou:

> [...] a posição normal do homem no mundo, como um ser da ação e da reflexão, é a de 'ad-mirador' do mundo. Como um ser da atividade que é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade que dele se desliga, o homem é capaz de 'afastar-se' do mundo para ficar nele e com ele. Somente o homem é capaz de realizar esta operação, de que resulta sua inserção crítica na realidade. 'Ad-mirar' a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação e reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos.

O conhecimento advindo da consciência é apenas uma forma possível de ser da consciência (SCHNEIDER, 2002), sendo a percepção, imaginação, emoção, outras formas possíveis. Para Sartre são consciências pré-reflexivas, ou seja, antes mesmo da reflexão a consciência de algo se dá (SARTRE, 1997). Também a consciência é consciência de si.

O homem é, então, Em-si, enquanto corpo, e Para-si, enquanto consciência. É a totalidade que se funda constantemente, mas nunca é completamente. É seu passado (SARTRE, 1997), ou seja, Em-si porque o tendo-sido é, e seu constante olhar ao futuro, seu devir.

Sartre (SCHNEIDER, 2002) chama de possibilidades aquilo que o homem não é, mas busca para ser completo, para coincidir consigo mesmo,

que é o projeto fadado ao fracasso, à paixão inútil. A faculdade de poder mover-se às possibilidades é chamada de liberdade. (SCHNEIDER, 2002). Como o homem não é Em-si, então pode escolher o ser que quiser; porém, sê-lo significa cair no Em-si, portanto, perder a liberdade de escolha. Esse movimento da consciência para as possibilidades estabelece que o que fundamenta o homem é seu agir rumo ao devir. Ou seja, a escolha se dá na ação e no contexto.

Quando o homem percebe-se no vazio do Para-si e reconhece o fracasso de nunca tornar-se a concretude do ser, angustia-se pelo não ser. A angústia é um dos fatores que movem o homem à má-fé, que é a consciente decisão de 'coisificar-se' como um pretenso Em-si impossível. A má-fé não é a mentira, pois na mentira o homem protege sua consciência, na má-fé essa consciência é corrompida (SARTRE, 1997).

Por isso, para Sartre (1997, p. 44), ao investigar as condutas humanas, escolheu a interrogação como conduta primeira e fio condutor para explicar as outras condutas. Para o autor, interrogar correspondia a uma espera, a espera do ser interrogado, o que pressupunha a existência de um ser que interroga e outro que é interrogado. O ser interrogado, quando ser Em-si, não fornece outra resposta senão o seu próprio Em-si, por isso, a interrogação é uma conduta do ser enquanto negação, ou o não-ser. Apenas na condição de não-ser que o ser interroga.

Todavia, essa é uma conduta que projeta no ser interrogado, todo Em-si do tendo-sido, isto é, memória do interrogante. Dessa forma, uma relação que contextualiza um e outro na conduta de interrogar. Eis que interrogar é, segundo as palavras prévias, interrogar-se sobre seu nada. Não existindo interrogação sem uma reflexão crítica, um estar presente no mundo.

A conduta primeira, obrigatória, por ser radical, do indivíduo, é a do interrogar. Interrogar significa reconhecer sua vacuidade, ou esvaziar-se permitindo o ser interrogado imprimir sua realidade.

Percebe-se que avaliar é muito mais do que possuir analisar conhecimentos prévios, é a capacidade de interrogá-los, criticá-los, refletir e negá-los. O oposto de interrogar é acomodar, como expôs Freire (2006b, p. 50):

> A integração resulta na capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade. Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e suas decisões já não são mais suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra.

Consciência crítica como solução freiriana

Para Freire (2004), educar não é transferir conhecimentos, ou preencher o indivíduo com verdades apodíticas. Educar é a relação entre homem e objeto facilitado pelo educador (FREIRE, 2004). O argumento, dessa forma, toma outro tom, isto é, como um conhecimento descrito, um manual, um procedimento deve intermediar homem e realidade de forma a garantir a manutenção da escolha livre do Para-si? Essa é a proposta de Freire (2004) com a educação libertária.

Para Freire (2003), agir e refletir são as condições iniciais para o ato comprometido. Refletir sobre si e sua condição no mundo é condição para transpor limites impostos. A incapacidade desse poder transpor é dita pelo autor, estar imerso no mundo, adaptado sem dele questionar, o que confere a este ser imerso no mundo o título de Em-si, ou de estar em completo estado de má-fé. Sendo assim, não seria incorreto supor que a condição que Freire (2004) visa combater é a do ser que escolhe a adaptação, acomodação, não interrogação, ou que, através do mundo, não se percebe como possibilidade, pois o mundo tolhe suas possibilidades por meio da própria adaptação.

O poder refletir se dá através da admiração, do distanciar-se do contexto, assim, objetivando-o, transformando-o e tornando-se consciente que a transformação conferida ao mundo é também um ser transformado por ela. Dessa maneira, torna-se um ser histórico, contrário ao ser adaptado, que para ele (FREIRE, 2003) é um ser a-histórico.

Freire (2003) afirma que, "[...] como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade". Tal afirmação coaduna com a assertiva de Sartre (1997)

sobre a relação entre Em-si e Para-si, que um e outro existem como absolutas objetividade e subjetividade, mas só na relação que estes são Em-si e Para-si.

O autor também defende que a realidade condiciona o homem a um atuar e pensar inautêntico e que o indivíduo, ao perceber os obstáculos ao pensar livre, sente-se frustrado, pois não supera o atuar e pensar autêntico. Por isso, o homem deve escolher-se como ser comprometido com sua existência humana. Com isso, Freire (2004) afirma que a vocação dos opressores de ser mais leva aos oprimidos o ser menos e que a mudança parte daqueles que se percebem sendo menos e lutam, não para ocuparem o lugar de ser mais, mas pela humanização, o trabalho livre, "a afirmação dos homens como pessoas, como seres para si" (FREIRE, 2004). Porém, essa desumanização não é um destino dado, ou seja, não é histórica. Ela foi criada e preservada.

Para Freire (2004), os opressores tendem a compadecer da debilidade dos oprimidos e produzem uma cultura de falsa generosidade, pois não fornecem condições apenas para o homem lutar pela sua liberdade dos opressores, mas nutrem com coisas que apenas aumentam o poder do opressor. Segundo o autor, os oprimidos são 'hospedeiros' dos opressores e vivem a "dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor" (FREIRE, 2004). Não seria essa a postura que se condena em uma avaliação? Ou será que a própria avaliação é também veículo do "parecer com o opressor"?

Freire continua alertando que tanto opressor e oprimido sentem medo da liberdade (FREIRE, 2004). O oprimido tem medo de assumir sua liberdade de direito e o opressor sente medo de perder sua posição de opressor. A indagação de Freire (2003) quanto à expressão compromisso profissional com a sociedade questiona quem é o profissional comprometido. Este educador comunicou que a primeira condição para um ato comprometido é o indivíduo ser capaz de agir e refletir. Nas suas palavras, "[...] é preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele [...]" (FREIRE, 2003), assim, uma posição ontológica fenomenológica, e provoca "saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada" (FREIRE, 2003). Sem essa consciência, não

existe compromisso. O ser, estando adaptado ao mundo, sem dele ter consciência, é o que faz o indivíduo estar imerso no mundo. Não usando, portanto, a consciência, distanciando-se em uma posição que possa admirar a realidade, o indivíduo se torna fora do tempo ou escravo dele, um ser a-histórico e incapaz de comprometer-se (FREIRE, 2003). O ser histórico é aquele que transforma o mundo e, com isso, transforma-se.

Toda questão se resume no fato de que um círculo vicioso parece ser mais forte do que a própria escolha, pois, tendo o homem assumido que a realidade atual dificulta sua autenticidade, não atua nem transforma o que causa a frustração. (FREIRE, 2003). Diferentemente da angústia citada por Sartre (1997), que é a própria realização do existir Para-si, a frustração é o impedimento de se escolher autenticamente, e advém da neutralidade e do não posicionamento. Porém, segundo Sartre (1997), se o ser está fadado a escolher-se livre, a não escolha consciente significa má-fé, ou, conforme Freire (2003), comprometer-se com a desumanização é desumanizar-se.

Por conseguinte, conforme apresentou Freire (2003), se compromisso é práxis, ação e reflexão ante a realidade, então, implica o conhecimento da realidade. Contudo, não um conhecimento ingênuo, mas fundamentado cientificamente e carregado de humanismo, sendo “compromisso radical com o homem concreto” (FREIRE, 2003), que apresente a realidade dinâmica e não uma realidade enclausurada e empacotada em verdades estanques. Uma visão holística além de técnica. São perspectivas complementares e não antagônicas.

Para Freire (2006b, p. 76), homem e mundo encontra-se em uma constante transformação porque ambos são inacabados. Logo, o esforço de trazer uma realidade concreta e rígida pelo avaliador é uma tarefa que requer manipulação por parte do mesmo. Esse é um pensar que extrai o homem do mundo. Não que o coloque em desapego, mas retira-o da relação. Para Freire (2006b, p. 74):

> O homem é um corpo consciente. Sua consciência, ‘intencionada’ ao mundo, é sempre consciência ‘de’ em permanente desapego até a realidade. Daí que seja próprio do homem estar

> em constantes relações com o mundo. Relações em que a subjetividade, que torna corpo na objetividade, constitui, com esta, uma unidade dialética, onde se gera um conhecer solidário com o agir e vice-versa.

Essa relação do conhecer solidário ao agir foi ratificada por Freire (2006b, p. 27), ao afirmar que conhecimento requer uma ação transformadora. Portanto, conhecer é reconhecer seus condicionamentos e assim poder agir. É na ação que o conhecer se faz presente. Freire (2003, p. 29) assegurava que todo saber se dá através da constante superação, e o saber superado já é uma ignorância, isto é, o saber depois de superado configura-se em um estado de rigidez, que apenas o próprio pensar do homem, que busca constantemente a superação do conhecimento, pode re-significar. Quando não os supera, apenas tem uma opinião a respeito de algo, e não o seu conhecimento.

O que se colige das assertivas acima é que avaliar não condiciona o compreender e o decidir. De fato, esses são saberes que se dão em conjunto no homem que superou a ingenuidade das opiniões. Os conhecimentos se mostram à consciência que só se faz consciência na medida em que exista o algo no mundo para se ser consciente. Por tais afirmações, avaliar é estar interpretando e refletindo no mundo, saber-se como transformação, ser Para-si.

Esse é o movimento da consciência que, ao compreender-se como não-ser, projeta-se para o mundo, não capturando, contudo, o ser Em-si no mundo, pois não existe um lugar, dentro ou fora, na consciência. (LIMA, 2004, p.121). Trata-se, aqui, de algo que Sartre chamou de "díade fantasma reflexo-refletidor" (SARTRE, 1997, p.20-28), que nada mais é que o próprio movimento da consciência ao conhecimento, sem com isso assimilá-lo, de modo que o refletidor só o é enquanto existir um reflexo, e vice-versa. Caso contrário, haveria um preenchimento que seria equivalente ao espelho opaco, donde se depreende que a consciência que é o nada do Para-si situa o Para-si como refletidor, pois reflete o Em-si no mundo, que, porém, é refletido pela alguma coisa, a qual projeta não sua imagem do Em-si, mas a imagem do Em-si do sujeito que observa. (SARTRE, 1997, p.234)

Essa condição faz da consciência o meio, mas não a construção, pois alguma coisa observada como conhecimento explícito é o que "[...] no presente à consciência como não sendo a consciência" (SARTRE, 1997, p.235), o que Sartre explicou da seguinte forma:

> A relação original de presença, como fundamento do conhecimento, é negativa. Mas, como a negação vem ao mundo pelo Para-si e a coisa é o que é, na indiferença absoluta da identidade, a coisa não pode ser aquilo que se revela como não sendo para si. A negação vem do Para-si. Não se deve conceber esta negação segundo um tipo de juízo que recaísse sobre a própria coisa e negasse, a seu respeito, que o fosse Para-si: esse tipo de negação só seria concebível se o Para-si fosse uma substância feita e acabada, e, mesmo nesse caso, só poderia derivar de um terceiro termo que estabelecesse fora de uma relação negativa entre dois seres. Mas, pela negação original, é o Para-si que se constitui como não sendo a coisa. (SARTRE, 1997, p. 235)

Por essas palavras, ou o homem está em movimento entre os diversos Em-si e construindo conhecimentos, e isso é representado como a consciência, ou o Para-si. Ou escolhe a não escolha, a má-fé que se reconhece como Em-si, reconhece o mundo como Em-si, e não produz conhecimento, pois não há movimento em sua consciência. O não movimento da consciência, não produzindo conhecimentos, torna o homem coisificado nesse conhecimento. O saber do saber fazer não é reconhecido nem questionado, portanto, é o que é, Em-si. Ou seja, compreender algo significa conflito e tensão, pois se um conhecimento é Em-si, não há o que compreender. Desse modo, não há compreensão sem o movimento, a tensão.

O que é, finalmente, hermenêutica?

Diria Heidegger (apud PASQUA, 1993, p.17) que "[...] todo questionar é um procurar. Todo procurar extrai do procurado a direção que pretende e orienta", e complementa que todo questionar é procurar o

ente quanto ao facto de ser e quanto ao seu ser tal. A hermenêutica é, de forma intencionalmente resumida, o próprio compreender, a interrogação com o mundo em que o homem se faz Para-si, alguém que procura o que não encontra em sua vacuidade. O Para-si é isso, consciente de seu nada, interroga ao mundo sobre o mundo e sobre si mesmo.

A hermenêutica busca no próprio homem a condição para interpretá-lo, trazendo uma perspectiva de que é a partir do próprio homem, biologicamente, psicologicamente, historicamente, culturalmente, existencialmente, que a interpretação, ou seja, o homem, pensa o que vê, ouve e lê. Diria Gadamer (2005) que a hermenêutica é uma condição existencial do homem. O homem não apenas interpreta textos bíblicos e leis, como a hermenêutica inicialmente esteve associada. O homem interpreta o mundo interpretando-se. Cada opção do indivíduo carrega uma interpretação prévia. O indivíduo que escolhe a si mesmo interpreta-se neste mundo.

A palavra hermenêutica remete ao deus Hermes, que, com suas sandálias aladas, se prestava a ser o mensageiro entre os deuses do Olímpo e os homens da Terra. Era incumbido não apenas de transportar a palavra divina, mas de transformá-la em inteligível, não obscura. Sob a perspectiva de Richard Palmer (apud GALEFFI, 1994, p. 147), "[...] é significativo como Hermes se associe a uma função de transmutação, transformar tudo aquilo que ultrapassa a compreensão humana em algo que essa inteligência possa compreender". Essas são narrativas associadas à hermenêutica da antiguidade. Para Palmer (apud GALEFFI, 1994, p. 147), está associada a Hermes a descoberta da linguagem e da escrita, como "ferramentas para a compreensão humana para chegar ao significado das coisas".

Galeffi (1994, p. 149) afirma que para Heidegger, que amplia o sentido da hermenêutica para além de uma teoria da interpretação, alcançando a manifestação do próprio ser, é através da hermenêutica que a ontologia pode ser manifestada:

> Fenomenologia da pre-sença é hermenêutica no sentido originário da palavra em que se designa o ofício de interpretar.

> Na medida, porém, em que se desvendam o sentido do ser e as estruturas fundamentais da pre-sença em geral, abre-se horizonte para qualquer investigação ontológica ulterior dos entes não dotados do caráter da pre-sença. A hermenêutica da pre-sença torna-se também uma hermenêutica no sentido de elaboração das condições de possibilidade de toda investigação ontológica. E, por fim, visto que a pre-sença, enquanto ente na possibilidade da existência possui um primado ontológico frente a qualquer outro ente, a hermenêutica da pre-sença como interpretação ontológica em si mesma adquire um terceiro sentido específico – sentido primário do ponto de vista filosófico – a saber, o sentido de uma analítica da existencialidade da existência. Trata-se de uma hermenêutica que elabora ontologicamente a historicidade da pre-sença como condição ôntica de possibilidade da história factual. Por isso é que, radicada na hermenêutica da pre-sença, a metodologia das ciências históricas do espírito só pode receber a denominação de hermenêutica em sentido derivado. (HEIDEGGER, 1989, p. 69)

Orientar a hermenêutica da epistemologia para a ontologia fundamental é tratar de linguagem e verdade rumo ao sentido do ser, em vez de mera retórica, lógica, e representação de idealidade. Segundo Hermann (2003, p. 38), "[...] conhecer é apreender a essência, porque a tradição colocou a verdade como uma qualidade do *lógos*, por meio da qual se pode dizer que uma proposição é verdadeira ou falsa". Trata-se de uma concepção central para o delineamento de problemas de valores, moral, ética, e do pensamento ocidental. Ainda citando Hermann (2003, p. 38):

> Ao estabelecer relações de conformidade e identidade entre as coisas, a verdade da metafísica negligencia a aparição do ser e fixa-se numa representação. Não é o olhar que mede a coisa, mas o horizonte sob a qual a coisa se situa e se revela. A abertura a novos horizontes ontológicos é o que ilumina o ser. Nesse sentido, para Heidegger, a verdade é sempre relativa ao *Dasein*, é a *alétheia* que faz o ser sair do esquecimento. [...] Pode-se dizer então que a verdade é o não-esquecido, o não-oculto, o

> lembrado, o manifesto. A verdade aparece como revelação, velamento e desvelamento, deslocando-se da subjetividade para o mundo prático, como um novo abrir ao mundo.

Avaliar educar

Se a condição de compromisso, para Freire (2003, p. 17), é a capacidade de atuar e refletir, e isso que o faz um ser da *práxis*, então avaliação é a busca pelo conhecimento, por característica, dialética, pois permite o jogo reflexo-refletidor do avaliador. Está implícita a postura de procura ao saber, pois assim é a *práxis.* (FREIRE, 2006c, p. 80). O homem, nesse contexto, se faz na prática. Nas palavras do autor:

> É exatamente em suas relações dialéticas com a realidade que iremos discutir a educação como um processo de constante libertação do homem. Educação que, por isto mesmo, não aceitará nem o homem isolado do mundo – criando este em sua consciência –, nem tampouco o mundo sem o homem – incapaz de transformá-lo. (FREIRE, 2006c, p. 75-76)

A relação reflexo-refletidor foi também anunciada por Freire, no sentido que a mesma dá ao diálogo, que é a "[...] problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la" (FREIRE, 2006c, p. 52). Portanto, o homem que se faz na prática, com a reflexão crítica de sua atuação como avaliador, é o homem com compromisso crítico.

Entretanto, Sartre (1997, p. 540) foi categórico, "Falar de um ato sem motivo é falar de um ato ao qual faltaria a estrutura intencional de todo ato, e os partidários da liberdade, ao buscá-la no nível do ato em via de execução, só poderiam acabar tornando-a absurda". Isso significa que o indivíduo valora determinado móbil por ter experimentado, não se tratando, por conseguinte, de uma relação de causa-efeito. Ele explicou que o móbil,

ao ser significado pelo Para-si, é em si mesmo pura negatividade, ou seja, a ele é conferido um ser que não o seu, e esse ser é o não-ser do Para-si, pelo qual se conclui que o valor do móbil, seu preenchimento, é negatividade. São essas noções de móbeis do ato que Sartre conduz uma de suas maiores afirmações:

> Com efeito, somente pelo fato de ter consciência dos motivos que solicitam minha ação, tais motivos já constituem objetos transcendentes para minha consciência, já estão lá fora; em vão buscaria recobrá-los: deles escapo por minha própria existência. Estou condenado a existir para sempre para-além de minha essência, para-além dos móbeis e motivos de meu ato: estou condenado a ser livre. (SARTRE, 1997, p. 543)

Sob a perspectiva de Sartre (1997), decidir significa negar o ser do agora em prol do não-ser do futuro. Decidir significa interrogar o presente e projetar, negando-o, para o futuro a possibilidade. A cisão consequente do decidir, não é outra senão a da realidade. A realidade que se projeta no futuro como possibilidades, para apenas uma ser escolhida. Essa escolha, faculdade primeira do homem, segundo Sartre (1997), é dada pelo Para-si, pois o Em-si nada escolhe.

Dessa forma, saber decidir só ocorre no indivíduo que se reconhece como negatividade, ou seja, aquele que não é o ser que o Em-si pretende. Essa procura pelo preenchimento que nunca ocorrerá, torna o homem um ser de movimento e o movimento é dado por sua consciência, Para-si. O homem que tem uma opção apenas não movimenta, pois, se a opção é única, não existe opção. Não decidindo, por sua vez. Porém, não decidir não é dado pela realidade em forma de única opção, mas pela escolha da não escolha do homem, que Sartre (1997) chama de má-fé. A má-fé tem sua origem na não compreensão, ou seja, na não reflexão. O indivíduo percebe-se como incapaz de decidir, quando não compreende suas escolhas e não reflete sobre essa faculdade primeira do ser.

Conclusões

A hermenêutica de Sartre e de Freire, impõe-nos uma revisão radical do posicionamento pessoal ante a coisa avaliada. Não menospreza o dado, a informação quantitativa, o método exato de coleta de dados, mas nos faz lembrar que o dado por si só nada diz. Ou além, o dado está à disposição do interpretar, portanto, como defender a avaliação como ética, crível e justa? Para os autores, apenas através da leitura, do interpretar, da hermenêutica, crítica.

Tecendo aproximações entre os argumentos, a consciência do avaliador (Para-si) relaciona-se com a coisa avaliada (Em-si) mediatizados pelo mundo (*Dasein* de Heidegger). O mundo, sua historicidade, sua alma cultural, mobiliza o avaliador e a coisa avaliada, entretanto, apenas ao avaliador é dada potência da má-fé. Ou, como diria Freire, concordar com a desumanização é desumanizar-se. Portanto, a hermenêutica na avaliação de sistema educacional, do educando, do desempenho ante as questões cotidianas, é uma hermenêutica histórica, pois a consciência crítica e reflexiva de Freire é Para-si, portanto, relação entre o Em-si que foi (memória, relações passadas, pensamentos passados), o Em-si que é (a coisa avaliada, que por sua vez é dotado de história, ou existência histórica) e o Em-si em potência (nada angustiante buscado pelo homem). Dessa maneira, não existe interpretação de dados avaliados sem a relação avaliador e coisa avaliada. No limite, não existem dados, avaliação, pesquisa, sem a consciência do homem. Qual é a consciência do homem? As avaliações podem ser menos justas, menos críveis, menos éticas?

De fato, conjecturar a grandeza do ato avaliativo é ultrapassar o próprio juízo de valor e questionar o que é juízo e o que é valor. No final, sempre estará a consciência do homem, suas expectativas, seus paradigmas, seu modo de entender a realidade, mobilizando o conhecimento. Todo valor do objeto é anterior ao próprio objeto e todo julgar é possível através do valor prévio. Comparar o valor prévio com o presente, à luz dos argumentos convergentes entre Sartre e Freire é hermenêutica. A consciência que interpreta o objeto presente a partir do Em-si passado registrado no

valor atribuído, sempre mediatizado pelo mundo, é hermenêutica. Não apenas a hermenêutica das leis, a hermenêutica religiosa, mas a hermenêutica que torna possível a teoria da interpretação das leis e dos textos bíblicos.

Por conseguinte, o rigor metodológico que permite ultrapassar a *doxa*, a opinião, associa-se ao rigor ontológico na busca criteriosa da realidade. Se para ciência contemporânea existe um imenso vazio entre nossa percepção e a realidade, é através do rigor metodológico e da consciência crítica que mais e mais essa distância será minimizada, ou, pelo menos, toda análise do percebido será mais justa, criteriosa, crível. A consciência crítica que remete à escolha de Aristóteles (ABBAGNANO, 2003, p.345-346). Para o filósofo, a escolha ultrapassava a opinião, a vontade, o desejo. A escolha por existir as possibilidade, e vice versa, e a escolha e as possibilidades é a própria noção de liberdade. A tão amplamente discutida por Sartre e Freire liberdade. Para Sartre, ser fadado à liberdade é o reconhecimento da escolha para o homem. Se escolhermos a não escolha, agimos pela má-fé. Para Freire, escolher a liberdade é usar a própria escolha criticamente, escolher a não escolha é desumanizar-se.

Dessa maneira, avaliar como juízo de valor e juízo ser produto das escolhas e essas da própria hermenêutica, portanto, avaliar é posicionar-se como ser que escolhe, como ser na possibilidade da liberdade. Como Hermes que escolhia levar a palavra dos deuses de forma compreensível ao homem comum, o avaliador traduz, interpreta, compreende antes de transportar as palavras ao outro.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia.** São Paulo: Martins Fontes, 2003;

FREIRE, Paulo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. São Paulo: Paz e Terra, 2006a;

______. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2006b;

______. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2003;

______. **Extensão ou comunicação**. São Paulo: Paz e Terra, 2006c;

______. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004;

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I.** Petrópolis: Vozes, 2002;

GALEFFI, Dante. **Hermenêutica do restauro**. 1994. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1994.

GUBA, Egon; LINCOLN, Yvonna, **The Forth Generation Evaluation**. California: Sage Publications, Inc. 1989;

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003;

LIMA, Walter Matias. **Jean-Paul Sartre: educação e razão dialética**. Maceió: EdUFAL, 2004;

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2006;

PASQUA, Hervé. **Introdução à leitura de ser e tempo de Martin Heidegger.** Lisboa: Instituto Piaget, 1993;

SARTRE, Jean Paul. **O ser e o nada, ensaio de ontologia fenomenológica**. Petrópolis: Vozes, 1997;

SCHNEIDER, Daniela Ribeiro. **Novas perspectivas para a psicologia clínica: um estudo a partir da obra "Saint Genet:** comédien et martyr"de Jean Paul Sartre. 2002. 339f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez Editora. 2003;

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J.R.; FITZPATRICK, J.L. **Avaliação de Programas**: concepções e práticas, São Paulo: Edusp / Editora Gente, 2004.

Cristiane Brito | José Albertino De Carvalho Lordelo

Avaliação da aprendizagem no ensino superior

Uma visão do aluno

Introdução

Refletir sobre a avaliação em suas diversas esferas é imprescindível para auxiliar que ela ocorra de forma coerente e adequada em sua totalidade. Assim, discutir sobre o ato de avaliar se torna necessária em campos diferenciados. Aqui destacaremos a avaliação da aprendizagem, mas especificamente a que ocorre no Ensino Superior, e como toda avaliação apresenta polêmicas e opiniões diversas sobre o essa etapa do processo ensino-aprendizagem e o seu real objetivo. Teóricos, professores, alunos – todos envolvidos no contexto educacional – apresentam suas visões e levantam muitas indagações sobre a prática avaliativa e a veracidade dos resultados obtidos.

Segundo Vasconcellos, o ato de avaliar não pode ser deixado de ser discutido, pois

> a avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. (2000, p. 44)

Com isso, podemos perceber que a avaliação tem uma grande complexidade, visto que está permeada de subjetividade do ser humano e que acaba interferindo no processo avaliativo e, consequentemente, nos resultados obtidos. Nesse sentido, propor uma reflexão da avaliação em suas diversas formas, etapas, modalidades etc. é pertinente. A avaliação da aprendizagem no Ensino Superior também está dentro dessa realidade e, além disso, merece uma atenção, pois poucos autores se dedicaram estudá-la. A restrição dos estudos é muito maior quando se pensa em questionar a opinião do aluno sobre a avaliação da qual eles fazem parte, mesmo sabendo que o estudante é um dos atores principais da educação.

Junto a isso, Godoy (2003) ressalta que a sala de aula de graduação é pouco utilizada como objeto de estudo, o que prejudica a reflexão sobre a qualidade do ensino nesse nível da educação; logo, isso interfere nas iniciativas para a capacitação dos professores universitários referentes à melhoria da didática no ensino do terceiro grau. Hoffmann (1999, p.138) ainda observa que o modelo que se instala em cursos de formação é o que vem a ser seguido pelos professores que exercem o magistério nas escolas e universidades.

Desta forma, fica clara a real necessidade de uma dedicação sobre o tema apresentado, visto que uma avaliação aplicada de forma inadequada com estudantes de graduação não apenas lhes prejudica como, também, atinge os futuros educandos que serão formados por esses universitários. Faz-se necessário uma tomada de consciência de toda comunidade acadêmica a respeito de uma prática avaliativa de qualidade nesse nível de ensino, afinal estamos tratando da formação de formadores. Para Sordi (2000, p. 239), a avaliação, como aliada da aprendizagem, parece importante subsídio para qualificar e solidificar as bases do ensino superior e os processos relacionais que neles interferem. Se não investirmos na edificação de um contexto de relevância para que os estudantes se apercebam do significado das experiências concretas e dos conteúdos a que são expostos, dificilmente os teremos como parceiros na aventura de conhecer.

Nessa perspectiva, envolver o educando no processo avaliativo e entender sua percepção sobre o ato de avaliar é o primeiro passo para realizar uma avaliação aliada à aprendizagem do aluno e que certamente servirá de auxílio para melhorar a prática na sala de aula.

No sentido de atender a discussão proposta, o artigo vai trazer algumas reflexões sobre a avaliação da aprendizagem. Nesse momento, vamos destacar uma breve trajetória histórica, ressaltando a avaliação participativa, haja vista as necessidades do contexto educacional atual, no qual o estudante tem a oportunidade de se envolver nas decisões referentes ao processo avaliativo.

Em seguida, apresentaremos algumas reflexões sobre processo de Avaliação da Aprendizagem na graduação relacionado com a formação do professor quando se fala de avaliar nesse nível de ensino. Também, deta-

lharemos como a pesquisa foi estruturada, a metodologia adotada e como os resultados obtidos foram analisados. Por fim, os resultados da investigação serão apresentados e analisados, dando ênfase às questões referentes à participação do aluno nessa etapa do processo ensino-aprendizagem.

Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem

Para entender o atual processo avaliativo em relação à aprendizagem é necessário fazer um breve resgate histórico sobre a avaliação no contexto educacional. Como estamos tratando mais especificamente da participação do estudante no que se refere à avaliação, vamos apresentar a trajetória histórica da avaliação apresentada por Guba e Lincohn[1]. No início dos anos 90, esses dois autores norte-americanos fizeram uma análise muito relevante e destacaram os cem anos de existência de uma avaliação sistemática. Os autores apresentam quatro gerações na avaliação que iremos apresentar em seguir, mas vamos destacar a quarta geração, visto que suas características englobam a nossa discussão.

A primeira geração considera a avaliação como medida e o avaliador têm o papel técnico de elaborar testes previamente validados e de mensurar o que está sendo avaliado. A segunda geração está relacionada à taxionomia dos objetivos (mencionado anteriormente). O papel do avaliador é um papel de descrição, ele descreve critérios e padrões. Ao descrevê-los, ele está preparando o instrumental para comparar o desempenho com os objetivos.

A terceira geração passou a considerar a avaliação como julgamento. Na educação se revela na ideia de que o avaliador é um juiz e o juiz faz um juízo de valor. Verifica se aquelas ações estão condizentes com uma determinada visão de mundo.

Em relação a essas três gerações apresentadas, os estudos de Guba e Lincohn fazem a uma crítica desses modelos. Junto a isso, eles trazem a avaliação como um processo de negociação, essa concepção de avaliação faz uma critica mais especifica à terceira geração, pois apresenta a avaliação enquanto julgamento, o que para eles pressupõe um tipo de autoritarismo embutido no processo de avaliação.

Ainda segundo os autores, a avaliação como um processo de negociação é um movimento novo que caracteriza esse processo de transição, e comunicar, negociar são elementos fundamentais nesse contexto atual, afinal todo mundo negocia, cada um tem que negociar no mundo do trabalho, com a comunidade, no espaço familiar e em todas as etapas do processo educativo.

O papel do avaliador é de negociador, por meio de um processo de comunicação, que define previamente os critérios, os objetivos, as estratégias de avaliação que será realizada. Nesse processo, o avaliador tem que envolver os diversos segmentos interessados no objeto que está sendo avaliado e no final precisa divulgar os resultados obtidos, além de disseminar os resultados para que os mesmos tenham efeito em toda a comunidade envolvida. Essa geração pressupõe uma avaliação que envolva todos os atores incluídos no processo, e no caso específico dessa pesquisa procuramos perceber e analisar a visão dos alunos dos cursos de licenciatura da UFBA em relação à avaliação. Assim, a pesquisa abre um espaço de discussão a partir da percepção de estudantes que são ou possivelmente serão docentes e que vão exercer uma prática no processo avaliativo na sala de aula.

Além disso, quando o docente abre um espaço para discutir com o estudante os objetivos da avaliação e mostra ao aluno como ele está se desenvolvendo por meio do processo avaliativo, torna-se mais fácil colocar em prática a avaliação que vai além da mensuração, pois visa sempre aprimorar a aprendizagem do avaliando e abrir possibilidades para novas descobertas.

Segundo Haydt (1997), "a participação dos sujeitos envolvidos no ensino e na aprendizagem é imprescindível para manter a coerência e a coesão necessárias ao correto funcionamento do processo educativo". (apud MÉNDEZ, 2002, p. 57). Sant'anna (1995, p. 27) também acredita que:

> A avaliação só será eficiente e eficaz se ocorrer de forma interativa entre professores e alunos, ambos caminhando na mesma direção, em busca dos mesmos objetivos. O aluno não será um indivíduo passivo; e o professor, a autoridade que decide o que o aluno precisa e deve saber. O professor não irá apresentar

> verdades, mas com o aluno irá investigar, problematizar, descortinar e, pelos erros, identificar as melhores alternativas para superá-los.

Hadyt (1997) e Sant'anna (1995) propõem uma prática pedagógica participativa, e a avaliação faz parte dessa prática. Assim, o estudante não deve ficar de fora das decisões referentes às avaliações realizadas do seu curso. Os autores ainda acreditam que, por meio da aliança entre estudante e professor, a aprendizagem se tornará mais efetiva e de qualidade. Essa aliança passa também por uma negociação, visto que abre espaço para discussão e a participação dos sujeitos envolvidos nas práticas avaliativas.

Demo (2004, p. 66) também caminha por essa mesma percepção quando que ressalta a avaliação participativa e afirma que

> o avaliando precisa entender como se dá o processo avaliativo: em particular precisa estar esclarecido sobre os critérios de avaliação, qual o enfoque avaliativo que privilegia dimensões mais que outras, que pressupostos teóricos e práticas estão em jogo.

Méndez (2002, p. 15) amplia essa discussão e faz referência à necessidade da participação de todos do contexto educacional na avaliação, destacando professor e aluno "não como meros espectadores, ou sujeitos passivos 'que respondem', mas que reagem e participam das decisões que são adotadas e que lhes afetam". Nesta concepção, o autor observa que não apenas o aluno deve participar das decisões sobre a avaliação, mas também o docente que, muitas vezes, apenas reproduz formas de avaliar sem questionar qual é a função da avaliação e a forma que deve utilizá-la como um elemento para melhorar sua prática na sala de aula.

Entretanto, não podemos considerar que uma prática avaliativa que caminha por um processo participativo é algo muito fácil de ser efetivado. Ainda não temos uma cultura para perceber e realizar uma avaliação que abra espaço para uma negociação integral, ainda temos traços de uma avaliação que se restringe a medir. Isso não significa que essa prática seja impossível de ser aplicada, pois percebemos na avaliação hoje discussões e

algumas vezes práticas que passeiam por um processo de avaliação democrática e participativa, mesmo com tantos desafios a serem superados.

Nessa perspectiva, Demo (2004, p. 66) faz uma ressalva quanto à aplicação da democracia na avaliação; para ele, "é necessário às características técnicas e que supõe tirocínio profissional e reconhecimento normativo do avaliador através de processos oficiais de avaliação". Ou seja, a responsabilidade de avaliar o aluno cabe, sobretudo, ao docente, afinal ele é o profissional que na sua formação deve ser capacitado para realizar essa atribuição; todavia, isso não significa que o professor deve utilizar o autoritarismo para excluir a participação do educando no processo de decisões.

Observamos que o cuidado na formação dos futuros docentes em relação à avaliação precisa de uma atenção especial, pois não basta propor uma prática avaliativa que contemple essa percepção se não uma discussão de como essa proposta pode ser efetivada na prática. Afinal, pensar em uma avaliação na qual o aluno tem a oportunidade de participar das decisões referentes ao processo avaliativo é algo ousado e que foge as atuais "regras", mas é uma oportunidade para o estudante escapar de uma avaliação que esteja pautada exclusivamente no aprovar ou reprovar.

Avaliação da aprendizagem no ensino superior

Discutimos um pouco as concepções de avaliação da aprendizagem que abarcam todos os níveis ensino, não excluindo o Ensino Superior. Não obstante, poucos teóricos se debruçaram para pesquisar, especificamente, a prática avaliativa na graduação, embora seja necessária dar uma atenção especial a essa dimensão educacional. Como afirma Hoffmann (1999, p. 137), considerando urgente e essencial o repensar sobre a avaliação da aprendizagem na Universidade, pela sua condição de formadora de professores que irão atuar nas escolas. Ainda nessa linha de pensamento, Vasconcellos (2000, p. 84) lembra que:

> as experiências que os futuros educadores têm no seu processo de formação são decisivas para suas posturas posteriores, na prática

> da sala de aula. Há, portanto, necessidade que esses educadores tenham já na sua formação uma nova prática em termos de avaliação. Apesar de teoricamente não se aceitar mais o 'faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço', no cotidiano dos cursos de formação é isto que se observa também em relação à avaliação, ou seja, os futuros professores recebem uma série de conceitos bonitos sobre como deve ser a avaliação de seus alunos, mas é avaliado no esquema bem tradicional. Assim, quem trabalha com a formação acadêmica dos novos professores tem também um compromisso de mudar a prática de avaliação dos mesmos.

Assim como Vasconcellos e Hoffmann acreditam que os graduandos vão reproduzir as formas com que são avaliados com os seus futuros alunos. Ludke e Salles (1997, p. 187) também ressalta que os estudantes trazem marcas da forma com que foram avaliados no ensino fundamental e médio. Ou seja, se uma mudança de postura não for adotada, "o ciclo da avaliação" vai continuar; os professores das universidades vão reproduzir as maneiras que foram avaliadas, os alunos da graduação vão adotar o mesmo procedimento da avaliação do seu curso quando exercerem a docência e a maioria dos docentes vai permanecer adotando práticas de uma avaliação que vivenciou. É importante destacar que esse processo não é completamente linear e que algumas mudanças ocorrem ao longo do processo, mas na maioria das vezes esse processo é muito lento.

Para mudar em alguns aspectos "o ciclo da avaliação", é imprescindível promover transformações: é preciso discutir sobre o processo avaliativo nas salas de aula de formação de professor, mudar a forma de avaliar os universitários; pensar na inclusão do tema avaliação da aprendizagem nos currículos dos cursos de licenciatura; apresentar aos futuros professores outras possibilidades de avaliar o aluno e, por fim, mostrar a avaliação como aliada da educação. Essas são algumas formas para começar a modificar o cenário da avaliação no sistema de ensino.

Hoffmann (1999, p.154) considera que "o maior desafio no Ensino Superior é favorecer a descoberta pelos professores do significado da avaliação mediadora para a formação do profissional competente".

Daí a necessidade de abrir debates sobre a avaliação no Ensino Superior, sobretudo nas salas de aula, para mostrar ao discente o sentido de avaliar, principalmente, porque existe uma carência de discussão sobre o tema nos cursos de licenciatura. Os estudantes não têm oportunidade de debater sobre o assunto e ampliar suas visões em relação à avaliação e saem da faculdade, muitas vezes, com o mesmo conceito de avaliação com que entraram na graduação e acabam reproduzindo o que praticaram durante sua formação educacional.

Para Ludke e Salles (1997 p.170),

> [...] os professores das diferentes áreas da educação superior, com exceção da área de pedagogia, passam a integrar o corpo docente dessas instituições e outras exigências formais, sem terem recebido nenhuma preparação especial para o trabalho docente, a não ser aquela relativa à sua especificidade [...]. Apenas aqueles que passaram por curso de licenciatura, para se tornarem professores de 1 e 2 graus, receberam alguma preparação específica, ainda que muito discutível, para exercer o magistério. Os demais o exercem, portanto, de maneira inteiramente improvisada, apoiando-se provavelmente nas reminiscências de sua própria história como aluno, nas lições oferecidas pela experiência que vão desenvolvendo ou na de colegas mais vividos. Há também, para uma pequena parte desses professores, a possibilidade de receber alguma formação para o magistério em curso de mestrado e doutorado e, em casos ainda mais raros, em curso de especialização ou de atualização dedicadas a essa formação.

Como a avaliação faz parte da prática pedagógica, existe uma carência de discussão deste assunto nas universidades Um exemplo são os cursos de licenciatura da UFBA; os graduandos não têm componentes curriculares especifico referentes ao tema avaliação e acabam tendo uma ideia superficial do processo avaliativo. E não basta comentar sobre esse tema nos cursos de formação de professores, os futuros docentes precisam entender questões sobre o ato de avaliar como: o que é, como realizar, para que serve, quando aplicar, o que fazer com os resultados etc. – possibilitando assim uma reflexão mais ampla sobre a prática avaliativa e

> [...] Isso requer base teórica, para evitar que se resuma a questão a um simples movimento de modernizar as técnicas avaliativas pela apropriação acrítica das novidades, sem que estas abalem as concepções filosóficas que efetivamente fazem diferença na forma de selecionar as estratégias e os conteúdos da avaliação; no modo de coletar, interpretar, refletir sobre os resultados da avaliação e comunicá-los aos alunos e extrair desses dados subsídios indispensáveis para a revitalização da práxis pedagógica (SORDI, 2000 p. 242)

Aplicar uma avaliação coerente e efetiva requer uma discussão ampla e constante sobre a temática, envolvendo toda comunidade acadêmica. Assim, não se corre o risco de ser adotada uma avaliação descomprometida com a aprendizagem do aluno e que futuramente servirá de justificativa para o insucesso dessa prática avaliativa. Tentando contribuir na discussão, o presente artigo tem como objetivo central analisar e comparar as percepções sobre a avaliação da aprendizagem nos alunos de três cursos de licenciatura de três áreas diferentes da UFBA.

Metodologia e perfil da amostra

Para atender o objetivo proposto, a pesquisa adotou uma abordagem quali-quantitativa e utilizou como instrumento para coleta de dados um questionário, o qual incorporou questões abertas onde o sujeito dispunha de liberdade para opinar sobre variados temas relacionados com a avaliação da aprendizagem. A pesquisa foi realizada ao longo do segundo semestre de 2005[2] e os sujeitos foram estudantes de semestres avançados dos cursos de licenciatura de Matemática, Biologia e História da UFBA. Estes cursos foram escolhidos propositadamente para representar as áreas de exatas, biológicas e humanas, respectivamente.

No questionário, a primeira parte reuniu as variáveis demográficas e outros dados relativos ao perfil do aluno. Em seguida, as categorias de analises foram desdobradas em indicadores/itens e agrupadas em blocos, mensuradas por meio da escala Likert. A cada bloco ou categoria, o entrevistado dispunha de espaço aberto para fazer comentários alusivos ao tema.

As assertivas foram elaboradas a partir de um quadro teórico, sendo divididas em grupos para facilitar o levantamento dos dados. A codificação e tabulação dos dados foram realizadas no SPSS e as informações obtidas foram analisadas em forma textual e apresentadas em gráficos e tabelas para facilitar a compreensão do estudo comparativo.

A amostra final foi constituída com o total de 85 estudantes, sendo 30 alunos de Matemática, 29 de Biologia e 26 de História, o que corresponde a 35,3% , 34,1% e 30,6%, respectivamente. Os graduandos estavam distribuídos entre o quarto e o décimo semestre, sendo o maior percentual entre o sétimo e oitavo semestres, correspondendo a 51,7%. A amostra representa os alunos que já têm um período de vivência no meio acadêmico e que estão envolvidos mais intensamente com as discussões referentes ao processo educacional e a atuação do profissional de licenciatura nos ambientes escolares.

Um dado muito pertinente obtido na pesquisa está relacionado à experiência com docência. Entre os alunos que participaram da pesquisa, 54,8% já foram ou são professores, contra 45,2% que nunca deram aula.

A grande maioria dos estudantes (69,8%) que não teve experiência com docência planeja dar aula; apenas 1,9% dos discentes não querem exercer o papel de professor. Esses dados revelam que os estudantes são ou serão os educadores do sistema de ensino brasileiro e, por isso precisam discutir e entender o sentido da avaliação da aprendizagem.

O QUE OS ESTUDANTES PENSAM SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Nas tabelas seguintes estão apresentadas as percepções dos estudantes, por curso, sobre a avaliação da aprendizagem. Os dados foram coletados na forma de médias, a partir do grau de concordância dos alunos com assertivas/afirmativas; quanto mais próximo de cinco, maior o grau de concordância; opostamente, quanto mais próximo de um, menor o grau de concordância.

Com um valor significativo (3,41), os graduandos mostraram acreditar que avaliação existe porque é uma tradição no sistema de educação

(Tabela 1); nesse item os discentes apresentam opiniões semelhantes sobre a assertiva. Segundo um estudante de História, "a avaliação é excludente, é feita ainda por uma espécie de tradição. Existe todo um receio em mudar ou transformar os métodos".

Em contrapartida, na Tabela 1, os universitários concordaram que o resultado da avaliação é uma oportunidade para o professor refletir como é dado o conteúdo (4,08); através desta reflexão, o docente aprimora suas metodologias em sala de aula, conforme expressa um aluno de Biologia: "a avaliação direciona o professor sobre o andamento da turma e pode levantar novas estratégias de ensino-aprendizagem". Os dados referentes a essa assertiva mostram que existe uma concepção de avaliação como aliada da educação. Neste sentido, Hoffmann (2001, p.10) afirma que "uma avaliação reflexiva auxilia a transformação da realidade avaliativa". Como foi apresentado anteriormente, entender a avaliação como orientação para desenvolver uma aprendizagem mais significativa entre os alunos é um passo essencial para aprimorar a prática avaliativa.

QUADRO 1: Opinião dos alunos

Assertivas	Mat	Bio	His	Total
O resultado da avaliação é uma oportunidade para o professor refletir como é dado o conteúdo.	3,79	4,14	4,35	4,08
O professor deve dar um "feedback" ao aluno sobre o seu desempenho	4,43	4,83	4,64	4,63
A avaliação é importante para o aluno prestar atenção nas aulas	3,10	2,79	2,44	2,80
A avaliação ajuda o indivíduo enfrentar uma sociedade competitiva	3,38	2,68	2,92	2,99
Os professores sempre deveriam discutir os resultados da avaliação com os alunos.	4,57	4,76	4,65	4,66
Existe um clima de pressãoem cima dos alunos quando vão ser avaliados.	4,00	4,61	4,31	4,30
A avaliação exerce função de controle dos professor sobre a turma	3,53	3,10	3,32	3,32

Fonte: Pesquisa de campo com os alunos de graduação da UFBA

Na assertiva "O professor deve dar um *feedback* ao aluno sobre o seu desempenho", o grau de concordância chegou a 4,63. Nessa questão fica claro que os estudantes já apresentam uma consciência de que o professor precisa comunicar os resultados, precisa abrir espaços para discutir os dados obtidos na sala de aula. Ainda seguindo essa visão, os graduandos concordaram (4,66) que os professores sempre deveriam discutir os resultados da avaliação com os alunos (Tabela 1).

Destoando dessa percepção de possibilidade de negociação e discussão dos resultados, os estudantes concordaram que, nas vésperas da avaliação, existe um clima de pressão sobre os alunos, tendo uma média elevada de 4,30, segundo dados demonstrados na Tabela 1. Essa opinião é mais forte entre os discentes de Biologia, a média equivale a 4,61. Não obstante, quando a afirmação é "a avaliação exerce função de controle do professor sobre a turma", a média de concordância dos graduandos baixa (3,32), e, coincidentemente, os alunos de Biologia são os que menos concordaram com a assertiva, com uma média de 3,10. Os dados revelam que a avaliação da aprendizagem ainda é vista como instrumento de ameaça e poder, o que inviabiliza consideravelmente a possibilidade de participação dos estudantes no processo avaliativo. Essa relação dificulta a prática de uma avaliação formativa, pois altera o verdadeiro sentido de avaliar. Luckesi faz uma crítica à avaliação como instrumento de poder, pois

> a prática das pedagogias preocupadas com a transformação deverá está atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando, pois o novo modelo social exige a participação democrática de todos (1998, p. 32).

A avaliação é importante para o aluno prestar atenção nas aulas: nessa assertiva os universitários discordaram da afirmação (2,80) Tabela 1. A média mais elevada foi detectada entre os discentes de Matemática (3,10) contra 2,44 entre os graduandos de História, que não concordaram com essa ideia. No entanto, vale ressaltar que alguns estudantes expressaram sua opinião a favor dessa questão; como afirmou um aluno de Biologia: "a avaliação é importante para pressionar os alunos que estão desinteressados pelo sistema

de ensino". Ainda em defesa dessa ideia outro aluno do curso de Matemática colocou: "eu acho necessário haver avaliação, pois é uma maneira do aluno ficar estimulado para estudar". Os comentários apresentados fortalecem a ideia de utilizar a avaliação como ameaça e que alguns alunos ainda têm resquícios do sistema tradicional de educação.

Os estudantes de Matemática acreditaram que a avaliação ajuda o indivíduo a enfrentar uma sociedade competitiva, tendo uma média mais elevada (3,38) do que os alunos de História e Biologia, que não concordaram com a afirmação. Já na assertiva "a prova é importante para o aluno desenvolver habilidades para concursos", os discentes de História concordaram mais que os alunos de Biologia e Matemática, com a média de 3,77. Trazer essa discussão para avaliação é pertinente, pois muitas vezes é apresentado um discurso de que a prova é inadequada em qualquer momento e acaba descartando esse instrumento em qualquer situação e colocando ele no lugar de vilão no processo avaliativo.

Em se tratando de nota, os discentes não acreditaram que ela represente domínio de conteúdo ou que seja proporcional à sua aprendizagem (Tabela 2), as médias referentes a esses itens foram baixas, 2,74 e 2,85, respectivamente. Os alunos do curso de Matemática foram os que mais concordaram com essas afirmações, tendo uma média acima de 3, enquanto os estudantes de Biologia e História apresentaram uma média abaixo de 3. Um discente de Biologia acrescentou um comentário sobre a validade das notas: "as notas dependem do estado emocional do aluno, sorte de ter estudado mais o que caiu, também, pode ter adquirido por meio ilegal: *cola*".

É verificado na Tabela 2 que os estudantes de História não são muito favoráveis à matrícula por escore, não considerando a mesma justa. Os universitários dos cursos de Biologia e Matemática demonstraram ter uma maior aceitação em relação ao procedimento de matrícula da UFBa, com uma média de 3,24 e 3,62, respectivamente. Vale ressaltar que o curso de História não utiliza escore como forma de seleção da matrícula dos alunos.

Um dado positivo apresentado entre os estudantes é referente à assertiva: "Já parei para pensar porque sou avaliado" (Tabela 2). Em todos

os cursos a média foi alta, mostrando que os graduandos já refletiram sobre o processo de avaliação da aprendizagem e qual é a sua finalidade. Segundo Hoffmann (2001, p.10), "a avaliação reflexiva auxilia a transformação da realidade avaliativa". Dalben (2004) acredita que, por meio da reflexão, o docente cria novas possibilidades de práticas e novos conhecimentos. Os dois autores revelam a importância de refletir sobre a prática avaliativa, sendo uma iniciativa para transformar o cenário de uma avaliação inadequada e sem objetivos definidos.

QUADRO 2: Opinião dos alunos

Assertivas	Mat	Bio	His	Total
Boas notas significam domínio de conteúdo.	3,14	2,45	2,62	2,74
A matrícula da UFBA por escore é justa.	3,62	3,24	2,12	3,02
Já parei para pensar porque sou avaliado.	3,79	3,79	3,60	3,73
Concordo com a forma que sou avaliado.	2,97	2,38	2,62	2,65
A avaliação deveria ser abolida da educação	2,34	2,11	2,00	2,16
Caso seja professor avaliarei os meus alunos da mesma forma que sou avaliado.	2,31	2,45	2,54	2,43

Fonte: Pesquisa de campo com os alunos de graduação da UFBA

"A avaliação deveria ser abolida da educação". Nessa assertiva, as médias apresentadas foram baixas nos três cursos, ou seja, os universitários discordaram com a ideia de excluir a avaliação do sistema de ensino (Tabela 2). Alguns comentários foram destacados sobre a assertiva, como disse um aluno de História: "a avaliação deve existir sim; além dela ser processual, o professor deve negociar a avaliação com cada turma". Outro discente do mesmo curso acrescentou: "não concordo que a avaliação deve ser retirada do processo educacional, porém existem muitas formas de avaliar o aluno, e o professor deveria diversificar os métodos utilizados". Os relatos deixam claro que os educandos realmente dão valor à avaliação da aprendizagem, mas acreditam que o processo avaliativo precisa romper com características que não sejam centradas na qualidade da aprendizagem do educando. Segundo Demo (2004, p. 07)

> não se pode abandonar a avaliação, porque estaríamos deixando o processo de aprendizagem correr solto, sob o risco constante de não só saber o que está ocorrendo com os alunos, mas principalmente de não cuidar da aprendizagem efetivamente.

Os estudantes dos três cursos demonstraram sua insatisfação em relação à forma que são avaliados, nessa assertiva as médias apresentadas foram menor que 3 (Tabela 2). Os futuros docentes enfatizaram esse desprazer em relação aos procedimentos de avaliação da aprendizagem quando discordam com a assertiva: "Caso seja professor, não avaliarei os meus alunos da mesma forma que sou avaliado". Ou seja, insatisfeitos com o processo de avaliação do seu curso, os discentes pretendem utilizar outras formas de avaliar quando estiverem no papel de professor; como coloca um estudante de Matemática: "não concordo com a forma que sou avaliado, e não costumo reproduzir o que não acho coerente, certo, com os meus alunos".

Embora os universitários revelem que não pretendem avaliar seus alunos da mesma forma que são avaliados, Ludke e Salles (1997, p. 187) afirmam que "a grande maioria dos professores parece avaliar seus alunos com base no que foi praticado com eles em seu tempo de aluno e na troca de experiência com colegas". Hoffmann (1999, p. 138) também acredita que: "muito mais forte que qualquer influência teórica que o aluno desses cursos possam sofrer, a prática vivida por ele enquanto estudante passa a ser o modelo segundo quando professor". Ou seja, embora a teoria seja de essencial importância para fundamentar a prática, esta por sua vez tem um significado marcante na vida do educando.

Diante dos resultados de algumas assertivas apresentadas, percebemos que existem percepções da avaliação que abrangem as quatro gerações apresentadas por Guba e Linchn. De forma mais específica, percebemos que existe na prática, de forma muito tímida, a negociação e a participação dos estudantes no processo avaliativo. Contudo, os futuros docentes apresentaram uma percepção mais avançada em relação a essa prática avaliativa participativa, o que demonstra que existe um espaço de reflexão entre os graduandos sobre a avaliação.

Considerações finais

O estudo revelou que a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior precisa de uma atenção especial, sobretudo porque os universitários serão os futuros profissionais da educação e provavelmente vão adotar práticas de avaliar condizentes com as vivenciadas no seu processo de formação.

Refletir sobre o ato de avaliar é uma oportunidade de mudança de postura frente a uma prática avaliativa que muitas vezes tem como principal objetivo medir o conhecimento dos alunos. Assim, entender essa etapa da educação como possibilidade de melhorar a didática na sala de aula e como aliada do ensino-aprendizagem é essencial para transformar o cenário de uma avaliação que tem como finalidade, exclusivamente, fundamental, aprovar ou reprovar.

Entretanto, para colocar em prática uma avaliação que ultrapasse essa concepção faz-se necessário esclarecer o sentido do processo avaliativo para que todos envolvidos na educação possam, também, adotar procedimentos na avaliação que realmente tenham a intenção de cuidar da aprendizagem do discente. Contudo, adotar uma prática avaliativa diferenciada é um grande desafio, pois não se trata de aplicar uma avaliação desestruturada, é preciso pensar em uma avaliação que cumpra um papel com responsabilidade e que tenha um compromisso com qualidade da educação.

Com base nos resultados obtidos, percebe-se uma distinção de opiniões entre os estudantes. Os estudantes de Biologia, em muitos momentos, foram os que mais revelaram ter uma concepção de avaliação somativa. Os discentes de Matemática apresentaram mais "conservadores" quando se tratava da veracidade da nota e da importância que ela revela para a avaliação. Em História, os graduandos levantaram muitos questionamentos em relação ao objetivo de avaliar e fizeram crítica ao sistema atual em que são avaliados os estudantes. Em algumas assertivas foi possível perceber que os universitários ainda apresentam visões de uma avaliação utilizada como ameaça e como instrumento de poder. Entretanto, a pesquisa também revelou que os discentes, ainda que timidamente, vêem a avaliação

como um recurso a ser utilizado a favor dá educação e apresenta oportunidade do professor refletir sobre sua prática de ensino.

A carência da formação do professor no terceiro grau em relação à avaliação da aprendizagem foi um ponto destacado na pesquisa, pois prejudica a prática dessa etapa da educação e acaba refletindo em outros níveis de ensino. Essa deficiência é uma oportunidade para aprofundamento teórico em estudos posteriores, tornando-se uma possibilidade para reflexão sobre o tema e em paralelo realizar uma avaliação dos componentes curriculares dos cursos de formação de docentes referente ao tema abordado. Além disso, abrir espaços para discutir estratégias de envolver o educando nas decisões da prática pedagógica é uma oportunidade de aliar professor e aluno na busca para melhorar o processo ensino-aprendizagem; para isso, é essencial perceber a avaliação como instrumento norteador e que vai auxiliar a caminhada na construção do conhecimento.

Referências

MÉNDEZ, Juan Manuel Alvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselhos de classe e avaliação. Respectivos na gestão pedagógica da escola**. São Paulo: Papirus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GODOY, Arilda Schmidt. Ambiente de ensino preferido por alunos do terceiro grau. In: MOREIRA, Daniel Augusto (Org.). **Didática no ensino superior**: técnicas e tendências. São Paulo: Pioneira Zhonson Learning, 2003. p. 115 -127

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 15 ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

______. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porta Alegre: Mediação, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Esco***lar*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LÜDKE , Menga; SALLES Mercêdes M. Q. Porto. Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior. In: LEITE, Denise B.C.; MOROSINI, Marília (Orgs.) et al. **Universidade Futurante: produção do ensino e inovação**. Campinas: Papirus, 1997. p.169 – 200.

MÉNDEZ, Juan Manuel Alvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova – um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SORDI, Mara Regina Lemes De. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L.M. (Orgs.) et al. **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000. p. 231 – 248.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação:** concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

Notas

1 A discussão das gerações da avaliação proposta por Guba e Linchn foi apresentada na disciplina Avaliação Educacional da Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. A aula foi ministrada pelo professor Dr. Robinson Tenório no dia 14 de agosto de 2007.

2 Embora os dados da pesquisa tenham sido coletados nesse período, eles ainda podem ser considerados atuais, visto que após esse período não houve nenhuma mudança significativa na estrutura curricular desses cursos de licenciatura, assim como não houve nenhuma mudança nas políticas voltadas para avaliação da aprendizagem no Ensino Médio e no Ensino Superior.

Clarissa Bittencourt | Marcos Antonio Vieira
Robinson Moreira Tenório

A avaliação de desempenho e a esquecida dimensão social das pessoas nas organizações

Estudo de caso em uma empresa petroquímica e a metáfora de uma rede neural como modelo proposto integrador

Introdução

Atualmente, não são poucas as organizações que praticam modelos de gestão de pessoas baseados em competências. Contudo, verifica-se que, apesar de historicamente a noção de competência representar um avanço sobre modelos de gestão baseado em posto de trabalho, as organizações ainda reproduzem, sob a égide da "avaliação de competências", preceitos originados no taylorismo. Ou seja, academicamente, qualificação e competência ainda são conceitos teóricos bastante próximos, que carecem de delimitação. Porém, esta discussão encontra na prática empresarial um campo fecundo para atualizações que permitem, no seu encontro, um novo modo de trabalho mais veloz, mais incerto e em rede.

Pensar as competências e qualificações sob uma perspectiva de rede pode ser entendido através dos estudos teóricos realizados sobre cultura organizacional, que considera as relações sociais estabelecidas no interior das empresas como um importante elemento de gestão administrativa e pessoal, que interfere no relacionamento da organização com os seus diferentes públicos. Aktouf (2001) a descreve como "o modo habitual de pensar e agir" (AKTOUF, 2001, p. 41) de todos os trabalhadores de uma organização. É, portanto, um comportamento observável, reconhecível e coletivo, que não pode ser estudado senão na sua dimensão social.

É neste aspecto que fazemos uma crítica aos modelos de avaliação que desconsideram essa dimensão social do indivíduo nas organizações. Como exemplo, apresentamos o estudo de caso realizado no departamento de Engenharia de uma empresa multinacional localizada no pólo de Candeias, na Bahia. Através de uma pesquisa qualitativa-quantitativa realizada no modelo de avaliação aplicado entre 2005 e 2007, foram observadas algumas incoerências, que podem ser entendidas pela ausência da perspectiva social.

Quando comparamos os resultados da pesquisa aos argumentos discutidos por Zarifian (2002) e Le Boterf (2003) sobre a noção de

competências, concluímos que os modelos praticados de avaliação de desempenho, baseado em competências, mantêm alguns vínculos com o modelo de posto de trabalho fortemente marcado por referências tayloristas. Entretanto, em razão do modelo de posto de trabalho já não mais atender à demanda organizacional – frente às incertezas do mercado, velocidade de informação, especialização funcional –, conjectura-se que o modelo de avaliação de desempenho aplicado não responde, com eficácia, às necessidades organizacionais.

Os principais fatores de inadaptabilidade do modelo podem ser resumidos nos seguintes atributos: isolamento, temporalidade, adoção de um modelo universal.

O **isolamento** se refere ao fato de o processo de avaliação ser conduzido de forma a isolar o indivíduo do contexto no qual se insere, não considerando as relações entre indivíduo e contexto, condições ambientais, grupo de trabalho e o próprio avaliador. A **temporalidade** remete à tendência das competências serem consideradas pontualmente, sob uma medida temporal – a competência avaliada refere-se apenas ao ano avaliado. Por último, **adoção de um modelo universal**, que indica que existe um modelo de avaliação de desempenho que é padronizado globalmente, com a mesma descrição e o mesmo perfil para funções iguais. Esse modelo não considera as variáveis do país, lugar ou região onde as empresas estão inseridas.

Também, foi verificado que as ações elaboradas possuíam características similares para todos os empregados, grupos de trabalho e departamentos distintos, tais como: a competência a ser melhorada era sempre considerada como própria do avaliado, portanto, quando existem as ações, são específicas e pontuais para cada indivíduo (em nenhum caso verificaram-se ações gerenciais, ou de condições ambientais, situacionais). Isso significa que não somente as variáveis sócio-culturais são desconsideradas, como também as variáveis referentes à natureza dos próprios grupos ou departamentos.

No entanto, se analisarmos o indivíduo na organização como parte integrante de uma rede de relações que se estabelecem no âmbito da cultura organizacional, outras variáveis deverão ser consideradas na avaliação de

competência. Dessa forma, torna-se necessário evidenciar o ambiente no qual o indivíduo está inserido como uma via de mão-dupla no desenvolvimento de suas competências, o que o torna co-responsável pelo diagnóstico final de cada trabalhador.

Assim, deve-se considerar a cultura organizacional, forma de gestão administrativa, hierarquia, ritos, linguagens e território como elementos simbólicos que interligam os indivíduos de uma organização. Cada indivíduo é importante nas relações que se estabelecem. Neste contexto, a noção de indivíduo é tão importante quanto à noção de conjunto e de equipe sem o qual as organizações obstruem os canais de comunicação e desenvolvimento de competências. As características acima abordadas, que vislumbram uma proposta de avaliação de competências em rede, provocam nos autores da atual pesquisa a necessidade de estudar um modelo alternativo, composto a partir de uma metáfora nova, a saber, a metáfora da rede neural. Contudo, dada à complexidade da metáfora, e sabendo que o atual artigo não conseguirá expor em sua amplitude o que, em si, está se tratando como rede neural, buscar-se-á apenas apresentar os principais pontos de intersecção entre o pesquisado e a alternativa, prometendo, assim, desenvolver em outros produtos científicos a metáfora de rede neural.

O modelo de competência de Zarifian

Philippe Zarifian, professor de sociologia reconhecido pelo seu trabalho na lógica da competência, propõe sua definição em três partes: "competência é a tomada de iniciativa e responsabilidade do indivíduo em situações profissionais com as quais ele se confronta", "competência é a inteligência prática das situações, que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma à medida que a diversidade das situações aumenta", e finalmente, "competência é a faculdade de mobilizar redes de atores em volta das mesmas situações, de compartilhar desafios, de assumir áreas de responsabilidade" (ZARIFIAN, 2002, p. 137). A noção é proposta a partir de pesquisas e observação pessoal de Zarifian, que defende a sua definição

como o resultado do desenvolvimento, traçado historicamente, do modelo de profissão, para o modelo de posto de trabalho, culminando no modelo de competência. Segundo o autor (ZARIFIAN, 2002, p.35), a discussão sobre a atualização da noção de competência inicia quando o grupo do Movimento de Empresas da França reconhece a incapacidade de avançar as discussões sobre competência sem analisar as proximidades desse conceito com o de qualificação.

Para outro estudioso da lógica da competência, Le Boterf (2003, p.16), a noção de qualificação participou das discussões sobre profissionalismo até a década de 1970, quando os empregadores passam a buscar outro modelo – nesse caso, o da competência – por causa das pressões do contexto imprevisível e da necessidade do saber adaptar e tomar iniciativa. Nesse momento, pensava-se qualificação como os recursos adquiridos pela formação e experiência, e competência como a utilização desses recursos (ZARIFIAN, 2002, p.36). Essas são noções que historicamente se opõem, ou se complementam, se tornando, por vezes, até similares.

Por conseguinte, é importante entender qual a perspectiva dos autores sobre qualificação. Para Zarifian (2002, p.36), por exemplo, a qualificação é uma construção social "cujo objetivo é qualificar os indivíduos assalariados, tanto do ponto de vista do modo de apreciação da relação mantida no que se espera deles (seu "trabalho") quanto do ponto de vista da hierarquia na escala dos estatutos sociais e dos salários". O autor também aborda o fato de que:

> as qualidades contidas em um indivíduo têm significado apenas em função do que procuramos qualificar e reconhecer na relação salarial; portanto, concretamente, na relação com o empregador. Numerosas qualidades e, portanto, recursos do indivíduo não são reconhecidos nem qualificados, simplesmente porque não interferem no que o assalariado vende e no que o empregador compra. (ZARIFIAN, 2002, p. 36)

E finaliza: "essa qualificação é essencial tanto para posicionar o assalariado na organização do trabalho, diante das condições de produção

que o mobilizarão, como para determinar os níveis de salário" (ZARIFIAN, 2002, p. 38). Le Boterf (2003) complementa a ideia ao considerar que a noção de qualificação "remete a um julgamento oficial e legitimado, que reconhece em uma ou em várias pessoas capacidades requeridas para exercer uma profissão, um emprego ou uma função" (LE BOTERF, 2003 p. 21).

No que se refere à competência, Zarifian (2002) acredita que o modelo da competência pode ser reconhecido através da análise histórica de como outros dois modelos operaram e operam na relação sujeito e trabalho. O primeiro modelo, modelo da profissão, é explicado como aquele modo artesanal urbano anterior à indústria. O modelo do posto de trabalho pode ser representado pelo taylorismo disciplinar, bem observado, por exemplo, em uma linha de montagem automotiva (ZARIFIAN, 2002, p. 39-40).

Assim, Zarifian pretende desenvolver sua noção de competência colocando-a em um contexto histórico, que se inicia na década de setenta, quando os empregos, os postos de trabalho e os indivíduos qualificados mostravam-se autônomos e responsáveis. Neste contexto, os postos que requeriam a tal autonomia. Postos de trabalho eram descritos através de seus requisitos e assim aparecem os *jobs evaluations,* de forma que o desempenho era mensurado a partir desses requisitos. Eram demandadas do empregado a autonomia e responsabilidade, seguindo a lógica de quanto mais qualificado, mais autônomo e menos sujeito a normas. O que demonstra uma inversão à tradição taylorista disciplinar.

Em meados da década de oitenta, respondendo às incertezas do mercado, à complexidade do desempenho requerido e à impossibilidade de fixar a maneira a se atingir um resultado, competência passa estar associada também à delegação de poderes de decisão para equipes de trabalho. A autonomia e responsabilidade, individual e coletiva, são acrescidas à tomada de decisão certa em um prazo certo para que produza condições de combater as incertezas. Zarifian (2002) informa que nessa época "os responsáveis pela gestão dos recursos humanos, particularmente nas grandes empresas, vislumbraram montar sistemas complexos de gestão de competências" (ZARIFIAN, 2002 p. 62), contudo, sem romper com o modelo de qualificação do emprego. Dessa forma, a preocupação dos

supervisores operacionais era gerenciar a *performance* pela mobilização de competências, pois

> [...] as virtudes da inteligência distribuída são descobertas e destacadas pelos operacionais: para tomar localmente uma decisão pertinente, é necessário saber analisar e compreender a situação; portanto, mobilizar a inteligência o mais próximo possível dessa situação (ZARIFIAN, 2002, p.62-63).

Contudo, ainda que seja inegável o progresso dos desempenhos individuais, ainda que sob o crescimento da complexidade do trabalho, o modelo de posto de trabalho continua a gerar tensões nos empregados, pois "o modelo do posto de trabalho revela não somente sua ineficiência e sua inadaptação, mas também sua injustiça" (ZARIFIAN, 2002, p.67). Seguindo o modelo de avaliação em posto de trabalho, as competências que, por fim, são as que definem o desempenho (comunicação, iniciativa, em vez de apenas o saber-fazer laboral) não são observadas.

Esse distanciamento entre a expectativa apontada nos requisitos organizacionais, descritos nas competências, e a competência real que ocorre na situação, na análise de Le Boterf (2003), são determinados pela distância entre as tarefas prescritivas e as esperadas. As prescritivas dizem respeito àquelas que são definidas por um grupo externo ao operador, que corresponde à forma como deve ser feita determinada tarefa. São as tarefas descritas em manuais, procedimentos, instruções de trabalho. As tarefas esperadas não são explicitamente as prescritivas, mas correspondem ao resultado esperado, que, por sua vez, vai além do prescrito. Ou seja, espera-se que o indivíduo termine uma tarefa com sucesso, qualidade, produtividade e segurança, e que, para isso, o caminho seguido deve sobrepor ao prescrito. Entre as prescritas e as esperadas, existe o que de fato ocorre, ou seja, a situação.

Portanto, seguindo a trilha argumentativa supracitada, qualificação e competência, desde a década de 1970, têm suas definições oscilando entre opostas e complementares. Assim, a competência retira da qualificação

sua característica social para servir apenas como meio de avaliação de desempenho. Com isso, as organizações de aprendizagem concentram-se mais em desenvolver os requisitos esperados do que desenvolver o empregado, social e eticamente. Zarifian (2002) explica que "poderiam aumentar as competências dos assalariados, mesmo que fosse apenas para desenvolver sua polivalência dentro de pequenas equipes, mas não se instauram assim as condições para que o assalariado tome a iniciativa quanto à atividade. A iniciativa é forçada" (ZARIFIAN, 2002 p. 71).

Dessa forma, o modelo de competência não substituiu o modelo de posto de trabalho, nem tampouco tem se enfraquecido em suas promessas de solucionar os problemas do modelo anterior. Simplesmente, deve ser entendido a partir de uma perspectiva que sujeita a competência à noção de tomar iniciativa e responsabilidade. Deve haver uma reapropriação do trabalho pelo trabalhador. O empregado não serve ao objeto trabalho, ele é o trabalho quando tem iniciativa e responsabilidade, como no modelo da profissão, anterior ao de posto de trabalho (ZARIFIAN, 2002).

No modelo de competência descrito por Zarifian (2002), podemos observar três traços característicos da modernidade: a emergência da individualidade (sujeito), a interdependência e a incerteza como regra. Por conseguinte, nunca o trabalhador foi tão individual e tão coletivo, e nunca foi tão requisitada a habilidade de formar redes ante as incertezas. Tais redes são formadas com o outro, mas principalmente com o próprio contexto, recursos, condição que se apresenta. Portanto, se competência sempre é manifesta, significa que se manifesta em relação a algo (ZARIFIAN, 2002, p. 80) de forma que, estando o algo sempre imerso em um contexto, a organização deve atender sempre para que a competência seja a relação estabelecida entre o indivíduo e o algo. Por isso, o sujeito deve implicar-se em seu trabalho (ZARIFIAN, 2002, p. 83).

Competência se é verificada como a relação do sujeito e sua implicação com o resultado, então, existem duas perspectivas presentes em uma avaliação: a primeira é a perspectiva do próprio indivíduo, que dele são demandadas iniciativa, autonomia, responsabilidade, inteligência situacional e habilidade em formar redes; segundo, que o avaliador deve

compor em sua avaliação as variáveis em ação durante a avaliação, como contexto, condições ambientais, motivação, recursos disponíveis e sua própria parcialidade em estar envolvido ou não na avaliação. Percebe-se, portanto, modelo de competência descrito por Zarifian (2002), a proximidade com o modelo de competência baseado nas redes neurais, conforme apresentaremos a seguir.

Pode-se agora desenvolver a discussão do que se trata, então, a avaliação de desempenho baseado em competências. Talvez, a questão central seja diferenciar o que se espera por desempenho. Nas palavras de Zarifian (2002), o empregado não "vende, em troca de salário, a disponibilidade de sua competência. Ele vende o resultado que essa competência produz e que ele garante" (ZARIFIAN, 2002 p. 126). Ou seja, são os resultados que devem caracterizar o desempenho, pois a competência isoladamente não está sob o julgamento do avaliador de desempenho.

De fato, é um modo de falseamento de resultados, pois o empregado vê-se tendo que provar constantemente uma expectativa prescrita e submeter-se ao fazer pré-determinado, ainda que considere tal atuação ineficaz. Esta expectativa sobre um desempenho não condiz com uma avaliação de competências, pois enquanto a avaliação de desempenho visa, através de uma entrevista anual, demonstrar quais resultados foram obtidos, a avaliação de competências está implicada no contexto, na situação, no coletivo. Em ambos os casos, não é a avaliação em si que produz a injustiça do processo avaliativo, mas sim como os resultados são analisados. Primeiro, porque um resultado econômico nunca é ação isolada de um indivíduo, nem mesmo ação em uma atividade específica. Portanto, não considerar a relevância das interações significa, também, promover o enfraquecimento dessa interação. Outro ponto significativo é que nenhum resultado é obtido em um momento isolado; portanto, que avaliação seria capaz de promover clareza sobre todos os aspectos realizados em momentos diferentes de culminaram no resultado final?

Contudo, por que a maior parte das empresas ainda segue os modelos egocêntricos de avaliação de desempenho e competência? Para Zarifian

(2002, p.133), são duas as justificativas: porque produz o indivíduo motivado e ambicioso pelo seu salário e carreira; porque provoca uma clivagem entre desempenho individual e coletivo, dessa forma produzindo um algo a ser alcançado como solidariedade e respeito mútuo. Assim, o sujeito competente, aquele que tem autonomia para tomar iniciativa e assumir sua responsabilidade, age sabendo que sua ação afeta e é afetada pelo outro. Neste contexto, não existe ato isolado.

Os saberes da competência de Le Boterf

Para Le Boterf (2003, p. 38), competência é saber agir com pertinência. Saber fazer, neste sentido, não é saber agir, mas, sim, seguir unicamente o que está escrito. No entanto, o que se espera do profissional é ir além do prescrito, principalmente porque não existe procedimento que dê conta do acaso. Significa que o indivíduo sabe o que fazer em situações distintas. Saber agir, com pertinência, é também saber o que fazer. Para Le Boterf (2003), saber fazer é o grau mais elementar e limitado da competência, que opera segundo um conjunto de normas, procedimentos, sem efetivamente se relacionar com o meio. Essa capacidade de adaptação, de saber o que fazer em cada situação, é como um tipo de sagacidade, que os gregos chamavam de *métis*. A astúcia, típica de quem domina um saber em suas diversas matizes, se realiza com a *eustochia*, que é a precisão na observação, o olhar clínico do médico, a visão do navegador, o saber enxergar a palavra certa do sofista; e a arte do *tekmairesthai*, ou a arte do conjeturar, o olhar previsivo (LE BOTERF, 2003, p. 39).

O profissional, nesse contexto, é aquele que não apenas sabe escolher, mas escolhe na urgência, na instabilidade. Porém, considerada atenção deve ser dada ao fato de que o fracasso excepcional não torna o indivíduo incompetente, pois “[...] não há apenas uma maneira de ser competente em relação a um problema ou uma situação, nem há somente um comportamento observável correto. Várias condutas são possíveis” (LE BOTERF, 2003, p. 12).

Le Boterf (2003) continua explicando que saber agir é saber interpretar, saber compreender. Possuir o olhar clínico da *eustochia*. Saber compreender é não ser automático, e este é um valor não cambiável. Não se troca um trabalhador por uma máquina, quando se espera uma compreensão para atuar na tarefa. Mas o salto deste saber interpretar é saber julgar. Enquanto interpretar é algo que, depois de aprendido, acontece naturalmente, julgar demanda a iniciativa de querer julgar o risco do julgamento. Este último significa que, estando o trabalhador diante de um novo acontecimento, deve optar por ter a iniciativa de, a partir de sua interpretação da realidade que se apresenta, tecer julgamentos, que, por sua vez são, na maioria das vezes, inéditos.

> A ação é, portanto, diferente do comportamento pelo fato de que ela tem uma significação para o sujeito. O comportamento se reduz a uma série de movimentos observáveis, de atos motores. A competência é uma ação ou um conjunto de ações finalizado sobre uma utilidade, sobre uma finalidade que tem um sentido para o profissional (Le Boterf, 2003, p. 47).

Outro saber que define a competência, proposto por Le Boterf (2003), é o saber mobilizar em um contexto, o que significa que um profissional não é aquele que simplesmente possui uma habilidade ou um conhecimento, mas que consegue utilizálo nos diferentes ambientes e situações. Isso não significa, no entanto, que a competência prescinda de alguma instrumentalização; sim, requer, mas não se define apenas como instrumento (LE BOTERF, 2003). Portanto, ratifica o argumento de que competência não preexiste, mas se revela na ação, o que pode ser resumido na sentença de Cousinet (apud LE BOTERF, 2003, p. 49) "saber não é possuir, é utilizar". Dependendo também das condições ambientais, o que Le Boterf (2003) e Zarifian (2002) chamam de situação. Por sua vez, se um profissional não possui os conhecimentos, principalmente em se tratando de situações atípicas, eventos inesperados, emergências, panes, todos situacionais, então, mobilizar competências significa também mobilizar competências de outros, ou em rede (LE BOTERF, 2003).

Por isso, uma das principais características da competência é ser combinatória. As ações competentes são os resultados disso. Cada ação competente é produto de uma combinação de recursos. Esse é o terceiro saber para o autor: saber combinar, saber integrar saberes múltiplos. Como uma célula nervosa, a competência do indivíduo é conectada às competências dos demais, que por sua vez se conectam com outros. (LE BOTERF, 2003). Essa é uma perspectiva que integra os saberes em nível individual, coletivo e ambiental. Deve-se saber mobilizar recursos para alcançar um objetivo. Recursos, conhecimentos, habilidades possíveis e disponíveis. "Saber combinar é também saber improvisar diante do imprevisto" (LE BOTERF, 2003), portanto, existe uma parcela de imponderabilidade, de descontrole. A competência requerida é aquela descrita nos processos seletivos, nos procedimentos, nas avaliações de desempenho, porém, a competência real, diferente da requerida, e diferençável entre sujeitos diferentes.

O quarto saber, para Le Boterf (2003), é o saber transpor. Saber não se limitar a uma tarefa única, um procedimento único, mas utilizar combinações para transpor, ir além da rotina (LE BOTERF, 2003). Essa é uma competência que demanda do indivíduo não apenas os saberes em combinação, mas o julgamento, o risco. O que o desenvolve profissionalmente, quando ele sai de uma zona de conforto em suas atribuições cotidianas, para buscar desenvolver-se em outras. De outra forma, é um saber que traz consigo o risco de não acertar. Ou, em um evento não planejado que requer do grupo uma decisão completamente nova e o impele a saber, julgá-la. Assim, este é um saber maior que a própria noção de inovação e tomada de decisões, por envolver julgamento.

O quinto saber refere-se à possibilidade de não apenas aprender algo, mas aprender a aprender. Segundo Argyris (apud LE BOTERF, 2003, p. 77), existem dois ciclos de aprendizagem: no primeiro, o indivíduo muda sua atuação sem mudar suas representações e modelos mentais. O segundo, o indivíduo muda sua forma de pensar a respeito, muda seu paradigma. Logo, o indivíduo sabe tirar lições e aprendizagens da experiência.

Finalmente, o último saber, saber envolver-se, pressupõe que os anteriores são desenvolvidos através deste. Corresponde ao querer fazer, à motivação. Este é o grande valor dentro de uma organização porque gera confiança. Uma pessoa envolvida é alguém em quem a organização pode confiar e esta se torna agente de difusão da confiança. Por outro lado, o indivíduo envolvido, comprometido, é um indivíduo que toma suas decisões atento às variáveis de sua tarefa para trazer sempre valor à organização.

A cultura organizacional e as competências

A perspectiva do modelo de competências de Zarifian (2002) e dos saberes da competência de Le Boterf (2003) evidenciam a necessidade de uma avaliação que considere os aspectos sociais do sujeito, sobretudo quando Zarifian (2002) aborda a emergência das características da modernidade, condensadas na: individualidade, interdependência e incerteza. Neste sentido, interessa avaliar o trabalhador na sua dimensão individual e coletiva, mas não de forma fragmentada; o contexto e as redes que estabelece no interior das organizações implicam e são implicadas nesta proposta de avaliação.

O ambiente onde se manifesta essas individualidades e essas redes é a cultura organizacional. De acordo com Daft (2002):

> Cultura é o conjunto de valores, crenças orientadoras, conhecimentos e modos de pensar compartilhado pelos membros de uma organização e transmitido aos novos membros como adequado. Ela representa a parte não-escrita, o sentimento da organização. Todos participam da cultura, mas, em geral, ela passa despercebida. Somente quando as organizações tentam implantar novas estratégias ou programas que se chocam contra as normas e valores culturais básicos é que elas se vêem frente a frente com a força de cultura. (DAFT, 2002, p. 293)

Percebe-se, portanto, que a cultura abrange muito mais que regras impostas e normas de conduta; ela representa uma tensão entre a gestão administrativa e o conjunto de crenças, comportamentos, rotinas e histórias dos membros da organização. Aktouf (2001) aponta como elementos constitutivos de uma cultura organizacional os mitos, ritos, símbolos, rituais, valores, linguagens, heróis, lendas, metáforas e histórias. Alguns desses elementos são observáveis; outros direcionam rotinas e ações. No entanto, todos são igualmente importantes para o desenvolvimento de um elo comum entre os indivíduos na organização, o que torna o comportamento de todos interdependente.

Analisar o indivíduo sob a perspectiva da cultura organizacional significa que o avaliador não poderá, simplesmente, atribuir valor às suas competências, mas sempre subjugando esse valor com relação ao ambiente em que o sujeito está inserido. Ou seja, se o trabalhador está apto ou não apto a exercer as tarefas esperadas ou prescritas, essa avaliação deve estar de acordo com as circunstâncias em que a tarefa ocorreu.

Neste sentido, vale ressaltar que nem toda cultura organizacional oferece um ambiente favorável ao trabalhador. Aktouf (2001) sugere quatro modelos de cultura organizacional, cuja descrição vai de um clima bastante favorável a um ambiente impraticável. São elas: a cultura marcada por rupturas (ou desestruturação da identidade), a cultura do passado (ou identidade em processo de mudança), a cultura artificial (ou identidade dissimulada) e a cultura compartilhada.

A cultura marcada por rupturas se caracteriza por uma gestão hierárquica rigorosa, com longas cadeias de produção e sinais de diferenças de cargos reforçados por uniformes ou proibições territoriais. Os funcionários e chefias sempre estão em desacordo e a comunicação informal é mal vista.

A cultura do passado evidencia uma empresa com profunda nostalgia sobre as antigas relações que se estabeleciam no ambiente profissional, sobre a gestão anterior ou os valores e mitos que eram compartilhados e não são mais. Mudanças de gestão, compra de empresas ou fusões podem gerar uma cultura do passado.

Outra cultura caracterizada por Aktouf é a Identidade Dissimulada, onde valores, credos e missão são pensados em gabinetes e disseminados pelo ambiente empresarial de uma maneira forçada. O clima observado nesta cultura é de desconfiança, pois há uma intenção de se projetar a empresa como uma "grande família" sem, no entanto, conseguir a adesão dos funcionários.

O último modelo é a Identidade Compartilhada. Neste caso, existe realmente o sentimento de pertencimento à família-organização; os valores e credos são passados oralmente e não há necessidade de manuais de procedimento, pois as crenças, ritos e rotinas são compartilhados.

Os modelos de Aktouf (2001) trazem uma reflexão sobre as competências e os modelos de avaliação no momento em que descreve climas organizacionais tão diferentes. Nesta perspectiva, o mesmo trabalhador pode obter sucesso ao realizar determinada tarefa em uma empresa com a identidade compartilhada e não obter êxito ao tentar realizá-la em uma empresa com cultura marcada por rupturas. É possível, pois, que o desenvolvimento de competências seja fortemente influenciado também por estes climas organizacionais, gerando, no mesmo trabalhador, resultados diferentes a depender da cultura da empresa.

Diferente do olhar crítico de Aktouf (2001), que apresenta a cultura organizacional sob a perspectiva do trabalhador que a influencia e sofre sua influência, Daft (2002) relata modelos de cultura organizacional como ferramenta da gestão administrativa. De fato, nos modelos de Daft (2002, p.297) percebe-se uma forte tendência à manipulação da cultura em prol da organização. São eles: cultura de adaptabilidade ou iniciativa, cultura de missão, cultura de clã e cultura burocrática.

A cultura de adaptabilidade se caracteriza pelo foco estratégico no ambiente externo e uma alta capacidade para absorção de mudanças. Seus trabalhadores, para se adaptarem a este tipo de cultura, precisam ser criativos e flexíveis. Este tipo de empresa não somente reage ao ambiente externo como promove inovações e mudanças no cenário mercadológico.

A cultura de missão possui ênfase em clientes específicos, objetivos claros e metas estabelecidas. Como já possui uma fatia de mercado

consolidada, ela não está muito preocupada com a rapidez das mudanças, mas com o cumprimento de metas relacionadas à venda, o que pode gerar um alto nível de competitividade entre os funcionários.

O envolvimento e a participação dos trabalhadores são as principais características da cultura de clã, que tem o forte objetivo de fazer com que todo o seu público interno a enxergue como uma grande família. O envolvimento e a participação alimentam este clima e a empresa se prontifica a garantir que os seus funcionários estejam satisfeitos para garantir a produção.

Por último, a cultura burocrática, que possui foco interno e orientação constante para atuar em ambiente estável, com uma abordagem metódica e centrada em procedimentos. Símbolos, heróis, cerimônias e rotinas são indispensáveis para a consolidação dos valores e da cultura destas organizações.

Apesar dos modelos de Daft(2002) apresentarem este foco voltado para a gestão empresarial, também nestes exemplos se percebe a inoperância de avaliações de competências isoladas do ambiente organizacional e das redes de relações estabelecidas no interior da empresa. Como avaliar um trabalhador que possui o mesmo desempenho em uma empresa com uma cultura burocrática e em outra com uma cultura de adaptabilidade? Ainda que a cultura organizacional seja utilizada como ferramenta de gestão e inspire os critérios avaliativos, ainda assim não podemos esquecer que a cultura não somente é aquela imposta: ela é a tensão entre o que se impõe e como o conjunto dos colaboradores da empresa a absorve, transforma e dinamiza.

De acordo com Morgan (2000),

> A cultura não é algo que possa ser imposto num contexto social. Ela se desenvolve no decorrer da interação social. Em qualquer organização, pode haver sistemas de valores diferentes e concorrentes que criam um mosaico de realidades organizacionais em vez de uma cultura corporativa uniforme. Além do sexo, da raça, da língua e da etnia, grupos religiosos, socioeconômicos, de amizade e grupos profissionais podem ter

> um impacto decisivo sobre o mosaico cultural (MORGAN, 2000, p.157).

Dessa forma, conclui-se que os elementos da cultura organizacional são imprescindíveis para o desenvolvimento de uma avaliação de competências que contemple as relações sociais de uma organização. Isso significa que estas competências não podem ser avaliadas de maneira complexa e completa, senão através do entendimento do sujeito como mais um elemento das redes neurais que se estabelecem no interior das empresas – conforme será desenvolvido em tópico posterior.

Avaliação de competências em uma multinacional

A organização pesquisada – uma multinacional do ramo da indústria petroquímica – utiliza o modelo de avaliação de desempenho universal, desde a década de 1990 – ou seja, o mesmo modelo que é aplicado da mesma forma no mundo todo não é adaptado para a realidade local.

Esse modelo, que já sofreu algumas modificações por orientação global, atualmente é baseado em competências e produz informações para o gestor ranquear seus empregados. O desempenho final é categorizado dentro da chamada curva forçada de avaliação, onde determinado grupo de empregados será considerado com desempenho insuficiente, outro grupo com o desempenho normal e um último grupo com o desempenho elevado. Em tese, o resultado da avaliação serve como base para criação de planos de melhoria de performance para o ano seguinte, o que está devidamente alinhado com a atual premissa de avaliação como meio a tomada de decisão.

O modelo de avaliação de desempenho sempre ocorre ao final do ano: é uma avaliação regular, obrigatória para todos empregados, elaborada e compilada internamente. Consta de três espaços para o avaliador escolher as competências que ele reconhece como mais fortes no empregado avaliado, e espaços para justificar a resposta; e três espaços para o avaliador preencher com as competências que o mesmo acredita serem oportunidades de melhoria, também com espaços em branco para justificar a resposta.

O resultado da avaliação é dado através de um relatório com a compilação das respostas de todos os avaliadores (os avaliadores são comumente pares funcionais do avaliado, ou seja, colegas do próprio departamento; clientes, ou seja, outros departamentos da empresa que o avaliador presta serviço de engenharia; o líder do departamento, sendo também feita uma auto-avaliação), categorizadas por competência e informando se esta competência é uma fortaleza ou uma oportunidade de melhoria.

As informações preenchidas pelos avaliadores, justificando suas respostas, devem ser consideradas pelo gestor. Esses relatórios são usados individualmente no ano seguinte quando o gestor apresenta ao funcionário e pode servir para validar o posicionamento do empregado dentro da curva forçada. Entretanto, nesses últimos três anos (foi verificado também nos anos anteriores a partir de 2002), não foram desenvolvidos planos de melhoria de desempenho individuais nem coletivos. A prática tem se resumido exclusivamente à criação de novas metas de performance baseadas nas necessidades correntes e não nos resultados obtidos.

As avaliações são do tipo 360 graus, ou seja, são avaliações que pares do avaliado respondem sobre o mesmo, bem como seu gestor e clientes. As competências avaliadas são sempre as mesmas, aquelas que a organização descreveu como competências fundamentais: oito competências chamadas globais e mais cinco funcionais que dependem do grupo avaliado (departamento ou função). As competências globais são: Iniciativa, Inovação, Aprendizagem, Liderança, Trabalho em Equipe, Eficácia Interpessoal, Criação de Valor, Foco no Mercado. E as competências funcionais para o departamento pesquisado são: Tecnologia de Informação, Atuação Responsável, Capacidade Técnica, Foco na Produtividade e Disciplina nos Processos de Trabalho.

Os principais pontos observados sobre a aplicação dos modelos de avaliação de competências pesquisados podem ser assim resumidos: os resultados como as condições ambientais, cultura organizacional, relações entre pares e motivação do empregado não são considerados, ou como esses interferem na competência; os planos de melhoria são tratados individualmente ainda que os resultados das avaliações tragam aspectos

similares entre dois ou mais indivíduos; finalmente, os resultados são considerados como pontuais temporalmente, ou seja, referem-se apenas à competência do ano corrente. Os modelos aplicados, desse modo, demonstram a perspectiva da organização em perceber o empregado através de uma clivagem entre aquele que demonstra as competências em suas atividades rotineiras, e que competências podem ser desenvolvidas para um indivíduo no futuro. Além disso, considera o desenvolvimento de competências sob a perspectiva individual, deslocando o avaliado do ambiente que o cerca.

Assim, ainda que o modelo de avaliação de desempenho conduzido pela empresa pesquisada permita suficientes informações para a elaboração de planos de melhoria de desempenho, a condução dos planos mostra-se ineficaz. Neste contexto, o que deveria ser um instrumento de melhoria das competências do indivíduo na organização torna-se uma ferramenta de controle gerencial.

Metodologia e resultados

O artigo apresenta os resultados e conclusões advindas da pesquisa elaborada com o objetivo de analisar se o modelo de avaliação de desempenho, à luz dos argumentos de Zarifian e Le Boterf, promoveu planos eficazes de melhoria daquelas competências avaliadas como oportunidades de melhoria. Para tanto, deverá corroborar ou refutar os seguintes pressupostos: o modelo de avaliação de desempenho conduzido pela empresa pesquisada a partir de 2005 permite suficientes informações para a elaboração de planos de melhoria de desempenho, para empregados e grupos; porém, a condução desses resultados mostram-se ineficazes; De posse das conclusões da pesquisa, propõe-se uma metáfora de rede neural como representante das características consideradas adequadas para uma avaliação de desempenho, baseada em competências.

A abordagem foi qualitativa - quantitativa, em que a fonte de pesquisa foram os dados coletados nos anos 2005, 2006 e 2007, das avaliações de desempenho, do grupo funcional de trabalho da Engenharia da empresa

pesquisada, que consta de 24 empregados, divididos nas funções de: engenheiro de projetos (dez empregados), engenheiro de disciplina (quatro empregados), engenheiro de construção (seis empregados), gerente de custos (três empregados) e desenhista industrial (um empregado), com parte do efetivo localizado na região Nordeste e parte na região Sudeste.

Os resultados foram compilados e categorizados através de análises quantitativas dos dados das avaliações de desempenho de 2005, 2006 e 2007 de todo departamento, dos grupos funcionais e individuais. Nessa etapa foram cadastradas todas as avaliações dentro do *Microsoft Excel* e posteriormente realizando *pivot tables* (recurso disponível no pacote *Microsoft Excel*, também chamado de Tabelas Dinâmicas, que produz categorizações de dados para futuras análises) para categorizar cada competência como fortaleza ou oportunidade de melhoria.

Na análise foram agrupados os resultados da avaliação de competência para desempenho dos anos 2005, 2006 e 2007 de todo grupo (24 empregados) e distribuídos por cada competência e sob o reconhecimento de fortaleza ou oportunidade de melhoria. Os resultados foram categorizados a partir de uma matriz dividida em alta e baixa oportunidade de melhoria e alta e baixa fortaleza (análise qualitativa). A frequência, número de vezes que determinada competência foi inscrita na avaliação, definiu a posição na escala da matriz, por exemplo, uma competência que durante os três anos, somadas as de todos empregados, aparece mais vezes como fortaleza, será verificada com alta fortaleza. Entretanto, uma mesma competência pode ter uma alta frequência como fortaleza e como oportunidade de melhoria, denotando que pessoas são distintas em seus desempenhos. Seguem, assim, os seguintes resultados dos três anos:

- competências mais importantes (alta fortaleza e alta oportunidade): Eficácia Interpessoal, Trabalho em Equipe e Liderança;
- principais Fortalezas (alta fortaleza e baixa oportunidade): Capacidades Técnicas e Iniciativa;
- principais Oportunidades (alta oportunidade e baixa fortaleza): Disciplina de Processo de Trabalho e Aprendizagem;

- competências menos importantes (baixa fortaleza e baixa oportunidade): Atuação Responsável, Tecnologia de Informação, Foco na Produtividade, Inovação, e Foco no mercado.

O critério que define a importância de determinada competência a partir de sua frequência pode conter algumas interpretações distintas, como: determinada competência sendo pouco importante para o grupo de avaliadores possivelmente pode aparecer menos vezes no resultado de uma avaliação (baixa fortaleza e baixa oportunidade), bem como uma competência muito importante para o grupo de avaliadores aparecerá mais vezes na avaliação (alta fortaleza e alta oportunidade). Portanto, o valor é dado quantitativamente através da frequência, ou seja, essas são as mais e menos importantes para o observador. Enquanto, competências principais (alta fortaleza e baixa oportunidade e baixa fortaleza e alta oportunidade) são categorias qualitativas que podem demonstrar quais são as principais oportunidade e fortalezas do departamento avaliado.

Desse modo, a partir da pesquisa feita, o departamento de Engenharia obteve de si um retrato de como as competências são observadas pelos clientes (Eficácia Interpessoal, Trabalho em Equipe e Liderança), quer positivamente, quer negativamente, e como, de fato, todo grupo tem oportunidades de melhoria (Disciplina no Processo de Trabalho e Aprendizagem).

Ao se verificar o departamento Engenharia como um todo, as competências, quer importantes, quer principais, pode-se alcançar as seguintes conclusões: existem competências de grupo que possuem alta ou baixa importância para os clientes e pares; essas competências variaram pouco, percentualmente (uma em relação à outra no mesmo ano), durante os três anos analisados. Deriva-se dessas conclusões que não havendo ações de melhoria, como verificado como prática (a não elaboração formal de qualquer medida de melhoria), não houve mudança no quadro geral das principais oportunidades.

Em uma segunda etapa da pesquisa nos resultados de avaliação foi desmembrar os resultados de todo departamento em resultados por função. As funções são divididas em engenheiro de projeto, de disciplina, de

construção, gerente de custos e desenhista industrial. As categorias de análise agora são: funções, competências, oportunidade/fortaleza e ano.

Concentrando apenas nas oportunidades de melhoria de cada função nos três anos analisados, obtiveram-se os seguintes resultados: Engenheiro de Projeto e Gerente de Custos têm suas maiores oportunidades de melhoria nas competências Disciplina de Processo de Trabalho e Eficácia Interpessoal; Engenheiro de Disciplina têm suas maiores oportunidades de melhoria nas competências Trabalho em Equipe e Eficácia Interpessoal; Engenheiro de Construção têm suas maiores oportunidades de melhoria nas competências Disciplina de Processo de Trabalho e Aprendizagem; Desenhista Industrial têm sua maior oportunidade de melhoria na competência Trabalho em Equipe.

Comparando os resultados acima com os anteriores realizados em todo departamento, a saber, as competências mais importantes são Eficácia Interpessoal, Trabalho em Equipe e Liderança ,e as principais oportunidades de melhoria são Disciplina de Processo de Trabalho e Aprendizagem, e esses resultados não modificando de um ano para o outro (nos três anos avaliados), pode-se concluir que planos conjuntos de melhoria de competências podem ser formulados para todo departamento e para grupos funcionais. Contudo, como já verificado, os resultados foram tratados individualmente e não gerando planos de melhoria.

Finalmente, quando avaliados os resultados de cada empregado, as únicas diferenças dos resultados anteriores referem-se a alguns empregados que têm oportunidade de melhoria na competência Liderança.

As redes neurais como metáfora para avaliação

Em primeiro lugar cabe esclarecer que, quando utilizamos a metáfora das redes neurais não estamos nos referindo às cadeias de produção. Ao contrário. A intenção é nos afastarmos deste conceito em direção diametralmente oposta, já que cadeia de produção refere-se a trabalhos fragmentados e limitados ao escopo de cada trabalhador no seu posto de trabalho. Desse conceito, aproveita-se apenas a interconexão entre os sujeitos

envolvidos, já que, nas redes neurais, esta conexão é fundamental para as ações desenvolvidas nas organizações.

No entanto, a metáfora da rede neural indica que o trabalho não é compartimentado em competências específicas, o que significa que todos estão implicados no desenvolvimento de ações que respondam aos desafios organizacionais, ainda que exerçam, para cada desafio, atividades diferentes.

Neste sentido, já não se torna mais possível falar de análise de competências individuais: o quadro é bem mais complexo, pois significa entender a rede neural que se desenrola no desenvolvimento das ações específicas e o retorno alcançado pelo grupo envolvido.

Assim, inverte-se a proposta da avaliação: não mais o indivíduo será avaliado, mas a rede neural do qual ele faz parte para a resolução do problema proposto pela empresa. Assim, rede neural seria o conjunto dos trabalhadores envolvidos em determinada ação e as relações que eles estabelecem para responder a um desafio empresarial. Neste contexto, entendemos que desafio pode significar desde uma tarefa rotineira – a qual pode ser respondida sempre da mesma forma ou apresentar variações ao longo do tempo – até situações imprevisíveis que exijam criatividade e superação das regras impostas pelo manual. Ou seja, este conceito está intimamente relacionado ao conceito de avaliação de competências de Zarifian (2002) e aos saberes da competência de Le Boterf (2003). Além disso, a ação está embebida na cultura organizacional da qual faz parte, o que não nos permite desconsiderar os conceitos de Aktouf (2001), Daft (2002) e Morgan (2000).

A proposta apresentada tem como inspiração a árvore do conhecimento de Levy (1999). Estabelecendo como princípio de que, no mundo contemporâneo, já não é possível planejar nem definir com antecedência o que é preciso aprender, o autor propõe a construção de novos modelos de espaços de conhecimentos, que não estariam representados por pirâmides, nem escalas por níveis ou pela noção de pré-requisito.

Com o intuito de colocar esta ideias em prática, Levy (1999) implementa o projeto NECTAR formulado a partir da concepção das árvores do conhecimento. O projeto NECTAR (Negociating European Credit Transfer and Recognition) nasce através da associação entre

universidades de cinco países – Dinamarca, Itália, Irlanda, Inglaterra e Suíça – com o objetivo de facilitar a circulação de estudantes pela Europa por meio da construção cooperativa de um sistema comum de reconhecimento dos saberes.

O objetivo principal do projeto é a ruptura com o currículo por níveis e a apresentação de uma proposta que prioriza as experiências e as competências individuais. "As árvores de conhecimentos são um método informatizado para gerenciamento global das competências nos estabelecimentos de ensino, empresas, bolsas de emprego, coletividades locais e associações" (LËVY, 1999 p. 177).

Essa abordagem permite que cada membro de uma comunidade possa fazer com que toda diversidade de suas competências seja reconhecida, mesmo as que não foram validadas pelos sistemas escolares e universitários clássicos. Em outras palavras, trata-se de um mapa dinâmico – que possui o aspecto de uma árvore e pode ser consultado através da rede – que torna visível a multiplicidade organizada das competências disponíveis em uma comunidade (LÉVY, 1999 p. 177). Diferentes para cada comunidade, as árvores produziriam um espaço de saber sem separações por disciplinas, níveis ou cursos, em reorganização permanente de acordo com os contextos e os usos.

A nossa proposta das redes neurais é introduzir a vertente social no modelo de competências estabelecido na árvore do conhecimento de Lévy (1999). Neste contexto, entendemos que o crescimento da árvore não ocorre de forma descontextualizada do ambiente que o cerca. A árvore pode apresentar frutos, folhas e novos brotos, a depender da forma como ela é irrigada.

Propomos, então, a ideia das redes neurais, onde cada trabalhador seria representado por um neurônio e o cumprimento das ações empresariais dependeria do conjunto de neurônios para ser executado. Assim, a obstrução de um neurônio significaria a sobrecarga sobre os demais. No entanto, a avaliação de competências deve se concentrar no fluxo da comunicação e nos aspectos subjetivos que obliteraram este fluxo, ao invés de se concentrar no "neurônio obstruído". Neste caso, a noção do conjunto oferece muito mais informações do que a análise de um dos elementos da rede neural.

Conclusão

Os autores do presente artigo, convencidos de que o modelo de avaliação de desempenho, baseado em competências, aplicado na empresa pesquisada, não produziu resultados, conforme descrito em literatura, mais eficazes, pontuam que o equívoco não se encontra na avaliação de competências em si, mas tão somente em como seus resultados são organizados e manuseados pelos gestores. Conforme verificado, acredita-se que, apesar do modelo de avaliação de competências aplicado ser bem estruturado, ao utilizá-lo como avaliação de desempenho para ranquear empregados, ou seja, apenas como ferramenta de informação e validação de uma decisão pontual, promove a desmotivação e perde-se a oportunidade de elaborar ações que promovam o desempenho esperado. Conforme foi apresentado pela pesquisa, todo o departamento de engenharia demonstra as mesmas oportunidades de melhoria nos últimos três anos.

Zarifian, na década de 1970, discutia que o modelo de posto de trabalho utilizava o recurso de *job evaluation* como forma de verificar os requisitos de cada função; portanto, eram praticadas avaliações de desempenho que visavam o requisito em vez do resultado ou da competência em situação. Zarifian separa a concepção de desempenho e competência, ou seja, são os resultados que caracterizam o desempenho, e que a competência não está sob o julgamento do avaliador de desempenho. Essa confusão cria o falseamento de resultados, pois o empregado tem que provar constantemente a expectativa prescrita e submeter-se ao fazer pré-determinado. A avaliação de desempenho visa capturar quais resultados obtidos, e a avaliação de competências está implicada no contexto, na situação, no coletivo. Soma-se à primeira a conclusão de que a forma como foram tratadas as respostas das avaliações de desempenho, sempre a partir do empregado isolado, e nele as conclusões de competente ou não no ano avaliado.

Tais conclusões inscrevem o debate de que a perspectiva dos gestores é fortemente influenciada por modelos de gestão como de posto de trabalho. Por isso, buscaram-se perspectivas, alternativas de análise dos resultados da

avaliação de competências, que são feitas dentro do processo de avaliação de desempenho. Lévy, quando discute a metáfora da árvore do conhecimento, ilustra exatamente o quanto a competência é desempenhada em um contexto complexo relacional. Apropriando-se agora de uma outra metáfora que demonstra similaridades, a de rede neural, tratou-se de compilar as seguintes características para aplicar à visão de pesquisa: uma ação é feita a partir de um conjunto de componentes; uma informação incorreta pode mudar a ação, portanto, um desempenho individual é resultado de um conjunto prévio de informações e ações; uma região cerebral sem estímulo é incapaz de produzir ação. Portanto, cabe aqui concluir que, como forma de representar uma alternativa aos equívocos evidenciados em pesquisa, a metáfora da rede neural possibilita afirmar as características desejadas em uma avaliação de desempenho que tem como centro avaliativo as competências. Entretanto, o estudo sobre a metáfora de redes neurais está ainda em fase inicial, o que permite, a partir de então, promover debates e estudos sobre o tema.

Referências

AKTOUF, O. O simbolismo e a cultura de Empresa: dos abusos conceituais às lições empíricas In CHANLAT, J. (Coord.). **O Indivíduo na Organização** – Dimensões esquecidas. São Paulo: Ed. Atlas, 2001. (Volume II)

DAFT, R. L. **Organizações – Teoria e Projetos**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. São Paulo: Artmed, 2003.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

_________. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

MORGAN, Gareth. **Imagens da Organização.** São Paulo: Ed. Atlas, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Editora Cortez. 2002.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência:** por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

______. **O Modelo da Competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: Editora Senac. 2002.

SOBRE OS AUTORES

Alberto Batinga Pinheiro, designer gráfico, músico e futuro geógrafo. Presenteou-nos com a produção da bela capa do presente livro. Arte que concretiza e resume a alma que nos embala.

Ana Cristina Muniz Décia concluiu o mestrado em Ciência da Informação pela UFBA em 2005 e a especialização em Administração em 1997. É Professora Assistente da Faculdade de Administração da UFBA desde 2006. Atua na área de Administração/Educação em gestão e projetos educacionais, ensino, pesquisa e extensão. Também é membro do Grupo de Pesquisa – Políticas e Gestão (Linha de Avaliação) da Faced/UFBA, onde desenvolve em co-participação diversos projetos desde 2007.

Clarissa Bittencourt de Pinho e Braga é jornalista, possui doutorado em Educação (2006) e mestrado em Comunicação e Culturas Contemporâneas (1999), ambos pela Universidade Federal da Bahia, além de especialização em Educação a Distância pela UnB (2000). Atualmente, é professora titular da Universidade Salvador, líder do Núcleo de Audiovisuais Educativos e Multimeios (Nave) e pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Projetos em Educação a Distância (NUPPEAD).

Cristiane Santos Brito, mestranda em Educação pela Faculdade de Educação (Faced/UFBA), é graduada em Pedagogia (Faced/UFBA) e especialista em Docência do Ensino Superior (Faculdade Visconde de Cayru). Tem experiência na área de Educação, por meio da participação em Projetos Educacionais, com foco na Gestão, Planejamento, Avaliação, Educação a Distância. Participou de programas de pesquisas e extensão (Unesco, Faced, Projovem, Progred, PGP/Lidere, entre outros).

Dyane Brito Reis Santos possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (1998) e Mestrado em Ciências Sociais pelo Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA (2001). Atualmente, é doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da. É Professora Substituta da Universidade do Estado da Bahia, lecionando as disciplinas Sociologia e Antropologia. Tem considerável experiência de pesquisa no âmbito das relações raciais, restrição de direitos, discriminação, justiça criminal, suspeição policial e identidade.

Heike Schmitz doutora pela Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-gradução em Educação. Possui título de Mestre em Ciência Política (JohannesGutenberg- Universität Mainz, 1999) e Licenciatura em Ciências Sociais e Letras (Johannes Gutenberg - Universität Mainz, 2001). Tem experiência na área de Educação e pesquisa com ênfase nos seguintes temas: Gestão escolar; Teoria de Autopoiese; Modelo Teórico de Acoplamento Estrutural.Atualmente, atua como consultora no Instituto Anísio Teixeira (IAT-BA).

Jair Sampaio Soares Junior, é estatístico, especialista, mestre e doutorando em Administração pela Universidade Federal da Bahia. Professor Assistente da Universidade Católica do Salvador e Professor Colaborador do Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social. Atualmente é conselheiro do Conselheiro Regional de Estatística e membro do Conselho Editorial das revistas Análise e Dados e Conjuntura e Planejamento.

José Albertino Carvalho Lordêlo possui graduação em Agronomia pela Universidade Federal da Bahia (1976), mestrado em Agronomia (Genética e Melhoramento de Plantas) pela Universidade de São Paulo (1982) e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2003). Atualmente, é professor adjunto da Universidade Federal da Bahia e coordenador da Linha e Núcleo de Pesquisa em Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação da Faced/UFBA. É membro do Conselho Editorial das revistas Praxis Educacional (UESB) e de

Organizações & Sociedade (ADM/UFBA). Também é membro da Comissão Própria de Avaliação da UFBA e do Comitê Local do Pibic.

Lielson Antonio de Almeida Coelho possui graduação em Economia pela Universidade Federal da Bahia (1975) e mestrado em Economia pela Universidade Federal da Bahia (1979). Atualmente é adjunto da UFBA. Tem experiência na área de Economia, com ênfase em Economia Urbana

Marcos Antonio Vieira é graduado em Musicoterapia pela Universidade Católica do Salvador (1998). Fez pós-graduação em Psicologia Organizacional e do Trabalho na Unifacs. É mestre em Administração pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). É professor de Gestão de Pessoas, Planejamento Estratégico e Qualidade de Vida no Trabalho na UNIME Salvador.

Maria Aparecida da Silva Modesto possui graduação em Engenharia Química pela Universidade Federal da Bahia (1977), especialização em (Instinto?) Inst, Auto -Controle e Otimização pela Universidade Federal da Bahia (2003), mestrado em Pedagogia Profissional pelo Instituto Sup. Pedagógico para la Educación Téc. y Pro. Hector A. P. Zaldivar (2001) e aperfeiçoamento em Ingegneria Chimica e Processi Petrolchimici pela Universidade de Bolonha (1988) . Atualmente, é Professor do magistério superior do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia.

Mariângela Silva de Matos possui graduação em Odontologia pela Universidade Federal da Bahia (1982), mestrado em Odontologia pela Universidade Federal da Bahia (1996) e doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (2006). Atualmente, é professora adjunta da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal da Bahia e do Curso de Odontologia da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública.

Rivailda Silveira Nunes de Argollo é mestranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFBA. Especialista em Avaliação pela UnB e em Educação de Jovens e Adultos pelo Cefet-BA. Possui graduação em Administração Pública pela Universidade Federal da

Bahia (1994) e em Análise Química Industrial pela Universidade Federal da Bahia (1987).

Robinson Moreira Tenório possui graduação em Matemática pela Universidade de São Paulo (1984), mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (1989), doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1996) e pós-doutorado em Filosofia e História das Ciências pela Universidade de Paris 7. Atualmente, é coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Publicou, entre outros: Computadores de Papel (Cortez), Cérebros e Computadores (Escrituras) e Aprendendo pelas Raízes (EDUFBa).

Rogério H. Quintela é Graduado em Engenharia Química pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1982), Mestre em Físico-Química pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1987) e Ph.D em Gerenciamento Estratégico – University of Brighton, UK (1993). Professor Titular da Universidade Federal da Bahia e Atualmente Coordenador de Pesquisa da Pro-reitoria de Pesquisa e Pósgraduação. É Coordenador do Núcleo de Política e Administração em Ciência e Tecnologia desta Universidade desde 1995, ex-Diretor Científico.

Rosineide Pereira Mubarack Garcia possui graduação em Pedagogia pela FEBA (1995), especialização em Psicopedagogia em desenvolvimento de RH pelo Cepom (1997), mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela UFBA/UEFS (2004) e faz doutorado em Educação pela UFBA.

Uaçaí de Magalhães Lopes, graduado em Ciências Contábeis, Mestre em Educação, Doutorando em Educação. Poeta com os seguintes títulos publicados: Caminhos, poesia, 1989, Edições Cordel; Digressões acerca do conteúdo do armário, poesia, 2001, Edições Cordel; O vôo do Assanhaço, haicais, 2003, Edições Açaí.